Laura Pitluk

Educar en el JARDÍN MATERNAL

Enseñar y aprender de 0 a 3 años



Ediciones NOVEDADES EDUCATIVAS

Educar en el Jardín Maternal

Enseñar y aprender de 0 a 3 años

Laura Pitluk



Pitluk, Laura
Educar en el jardín maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años / Laura Pitluk; ilustrado por Darío Salvi - 1a ed. 3a reimp. - Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2012.
256 p.: il. ; 28x20 cm.

ISBN 978-987-538-162-9

1. Educación Inicial. 2. Jardín Maternal. 3. Formación Docente. Darío Salvi, ilus. II. Título.
CDD 372.21

Corrección de estilo: *Susana Pardo*
Edición: *Silvia Itkin - Daniel H. Kaplan*
Diseño y diagramación: *Hernán Raffo - Analía Kaplan*
Diseño de portada: *Analía Kaplan*
Ilustraciones: *Darío Salvi*

1° edición, diciembre de 2007
1° reimpresión, marzo de 2009
2° reimpresión, mayo de 2011
3° reimpresión, junio de 2012

© **Ediciones Novedades Educativas**
del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54 11) 4867-2020 Fax: (54 11) 4867-0220
E-mail: contacto@noveduc.com - www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.
Instituto Técnico Industrial # 234 (Circuito Interior) Oficina # 2 - Planta Alta
(Ref: Metro Estación Normal) Colonia Agricultura. Deleg. Miguel Hidalgo
México, D. F. - C. P. 11360 - Tel/Fax: 53 96 59 96 / 53 96 60 20
E-mail: novemex@noveduc.com - info@novemex.com.mx

I.S.B.N. 978-987-538-162-9

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Dedico este libro a

Mi hija, mi marido, mis padres, Javier, porque juntos sabemos honrar la vida.

Mis hermanos y mis amigos con quienes compartimos la riqueza del devenir cotidiano.

Mis alumnos, los chiquitos de ayer y los grandes de hoy, con quienes aprendí muchas de las cosas que escribo en este libro.

Todos los docentes y directivos de nivel inicial, que realizan una tarea inigualable en dignidad y orgullo.

Vero, mi alumna, porque compartíamos la prioridad puesta en el jardín maternal.

Mis amigas Adriana Fernández y Ana Libedinsky, por siempre en mi corazón.

Nani, Mili y Tony por "acompañar" la escritura de este libro.

Por los derechos del niño.

Laura Pitluk es profesora de educación preescolar. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA), especializada en didáctica, planificación, jardín maternal, derechos del niño, currículo, talleres, juego, contenidos y propuestas para las diferentes salas. Se desempeña como capacitadora (CEPA, Escuela de Capacitación Docente, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) y como coordinadora de prácticas y profesora en los institutos de educación superior "J. B. Justo" y "S. C. de Eccleston", de la ciudad de Buenos Aires.

Asesora diversas instituciones de nivel inicial, diseños curriculares y postítulos de jardín maternal. Es autora de numerosos artículos de la colección *0 a 5, La educación en los primeros años*, de Ediciones Novedades Educativas, entre otras publicaciones. Es autora y coautora de varios libros, entre ellos es coautora de libro "Aula Taller en el jardín de Infantes" (Editorial Troquel 1991); y ha participado como autora en diversas compilaciones.

Prólogo por Ruth Harf

Hablar del jardín maternal es hacer referencia a un tema que no deja de atraer la atención, ocupación y preocupación de representantes de diversos ámbitos e instituciones: familiares, educacionales, científicas y de investigación de la niñez temprana, políticos, etcétera.

Cada vez más, los profesionales y el público en general han resaltado la importancia de los primeros años de vida y las experiencias educativas proporcionadas a los niños en estos años, tanto formal como informalmente.

Cuando nos referimos a la profesionalidad del docente y, en este caso, del docente de los jardines maternales, queremos poner el acento en el empleo que hace de un conocimiento siempre en pleno desarrollo para la formulación de criterios adecuados que involucran el diagnosticar y analizar situaciones cotidianas referidas a la sala, la institución, el contexto inmediato e incluso el contexto social más macro. Esto lleva al docente a la necesidad del ponderar alternativas y estimar las posibles consecuencias a largo alcance de las decisiones y acciones basadas en ese conocimiento.

Cada vez que el docente toma decisiones referidas a su práctica educativa, estas decisiones están apoyadas en un conocimiento científico y un conocimiento cotidiano-experiencial sobre, por ejemplo, cómo aprenden los niños, además de acerca de las metas de los padres, la escuela, y la comunidad amplia.

Se ha dicho a menudo que la calidad de una propuesta educativa para los niños pequeños depende no en pequeño grado de la calidad de la práctica docente de los maestros que componen el personal. Ello resulta no sólo de sus características personales, sino también de la formación para enseñar que han recibido.

Por lo tanto, también es un desafío constante explorar los problemas que enfrenta el campo educativo con respecto a la naturaleza de la práctica de primera infancia y la formación inicial y permanente de docentes, y la necesidad de atender a estos problemas a medida que este campo mira hacia el futuro.

Se les da a los maestros la responsabilidad de "socializar" a los niños y transmitir nuestra cultura a la próxima generación, facilitando el acceso a ella y brindando los instrumentos necesarios para comprenderla, actuar y eventualmente transformarla. La profundidad y nivel del conocimiento de los maestros se reflejará en lo que ellos enseñan.

Partimos de la firme convicción de que el docente es más que un técnico. Es necesario que tenga una base de conocimiento lo suficientemente sólida para tomar decisiones profesionales con respecto a la educación de los niños a su cargo. Tomar decisiones que hace referencia a optar, a elegir, de lo que los lineamientos curriculares definen como necesario, aquello que para su grupo concreto de niños es necesario y posible. Para ello debe tener en cuenta las características reales, no sólo de los niños, sino también del contexto socio-cultural al cual pertenece la comunidad educativa. Pero todo ello sin dejar a un lado los derechos de los niños a recibir oportunidades educativas equitativas y justas.

Con esto último hacemos referencia al hecho de que, no por hacer un diagnóstico contextual, podremos decir frases que contienen el sentido de "con estos chicos no se puede hacer más", sino que, por el contrario, nos veremos incentivados a buscar y encontrar las estrategias metodológicas más adecuadas, los materiales más pertinentes, para que nuestros niños puedan acceder a aquellos contenidos que permitirán alcanzar los objetivos educativos, sin que la diversidad de contextos se convierta en obstáculo e impedimento.

Actualmente se considera que el conocimiento práctico del educador se relaciona con concepciones sobre enseñanza y aprendizaje. Estas concepciones son integradas por cada docente de un modo particular a partir de su experiencia de aprendizaje y de enseñanza acumulada (su biografía escolar), las teorías educativas, sociales, filosóficas, etc., aprendidas, y los valores y creencias individuales.

Cuando los maestros planifican y evalúan la enseñanza, implementan sus conocimientos, obtenidos de diversas fuentes, en el aula. Esto los ayuda a seleccionar y secuenciar las estrategias de enseñanza y a desarrollar metas educativas para los niños pequeños. La integración y la comprensión del conocimiento proporcionan una perspectiva amplia y hacen relevante a la enseñanza que el docente protagoniza.

A través de un análisis del rol, Saracho (1984)[1] encontró los siguientes roles de un maestro:

1. *Diagnosticador.* Los maestros necesitan evaluar las posibilidades y necesidades de los niños para planificar la conjunción adecuada de experiencias de aprendizaje exitosas para los niños.

2. *Diseñador de propuestas basadas en lineamientos curriculares.* Los maestros desarrollan su práctica apoyados en propuestas curriculares para los niños pequeños dentro de sus capacidades, basadas en las teorías y prácticas de educación de primera infancia, así como los aprendizajes que la comunidad considera importantes.

3. *Organizador de la enseñanza.* Los maestros usan sus resultados de las planificaciones de corto y largo alcance para organizar actividades del aula a fin de alcanzar metas educativas. Los maestros indagan sobre los recursos disponibles apropiados y hacen el mejor uso de estos recursos.

4. *Guía del aprendizaje.* Los maestros facilitan el aprendizaje creando un ambiente de aprendizaje y ofreciendo experiencias de aprendizaje pertinentes y de interés para los niños.

5. *Consejero / asesor.* Los maestros interactúan continuamente con los niños y les proporcionan el cuidado, apoyo emocional, y guía, así como la enseñanza. Los maestros también ayudan que los niños aprendan habilidades para la socialización.

6. *Toma de decisiones.* Los maestros constantemente toman una gama de decisiones sobre los niños, materiales, actividades y metas. Algunas son decisiones instantáneas, mientras que otras reflejan decisiones como la planificación docente, selección e implementación, entre las alternativas.

Estos roles se relacionan directamente con la actuación profesional del maestro, preactiva e interactiva. Para ello deben adquirir y poner en juego, en las situaciones prácticas, una gama de conocimientos, habilidades y actitudes.

No podemos dejar de marcar que enseñar es un proceso creativo, no un arte mecánico. Exige algo más que solamente asimilar la conducta de un modelo de rol. Hay varios métodos de enseñanza y uno no es mejor que los otros.

La práctica de los educadores de primera infancia siempre ha estado conformada por una base de conocimiento ampliamente concebido. A menudo informal e implícita, esta base de conocimiento ha estado unida históricamente a los varios grados de sabiduría popular y ciencia; como plantea Kamii (1985): "el sentido común, el ensayo y error, y las opiniones llamadas filosofías".

El desafío actual se resume en la frase: "incrementar las características profesionales en la atención a la primera infancia".

Podemos entender al maestro como participante - observador en la mini-cultura de un aula, y como comprometido, además, con la macro-cultura de la institución y del ámbito socio-político en general.

No debe confundir *lo que debe enseñarse* en educación de primera infancia con el *cómo se enseña*.

El equilibrio entre extremos, no opuestos sino complementarios, siempre es difícil de alcanzar, tanto en la vida personal como en la vida profesional.

Al leer el libro de Laura me encuentro con una conjunción equilibrada entre aspectos más conceptuales y teóricos del quehacer en el jardín maternal y propuestas concretas de trabajo.

También es llamativa la línea de equilibrio que se intenta establecer en el texto entre reflexiones compartidas con docentes de más años de experiencia en la tarea docente en el jardín maternal, por un lado, y sugerencias, apoyos y recomendaciones a los docentes que recién se inician en el trabajo con los más pequeños, por el otro; e incluso es un "andamiaje" rico y abierto a la discusión para los futuros docentes y demás especialistas en la educación de la primera infancia.

También es importante agregar en este prólogo una reflexión que hace al "oficio de escribir".

¡Qué difícil es decidirse a escribir!! Los educadores sabemos que desde los primeros momentos nos ha resultado compleja esta práctica del escribir. Desde escribir planificaciones, pasando por escribir informes y evaluaciones y llegando a escribir proyectos institucionales.

¡¡Y no sólo es difícil el escribir, cuando preferimos hablar!! También es difícil atrevernos a poner en un papel nuestras ideas y pensamientos, sabiendo que siempre habrá personas que nos feliciten, que nos digan cuánto les sirven los textos que producimos. Al lado de esto, también habrá personas que cuestionen cada línea, que miren con ojo inquisidor cada ejemplo, cada palabra.

¿Qué es lo que queremos? Queremos lectores críticos, pero no destructores; queremos lectores a los que les sirva lo escrito, sin ser complacientes o condescendientes. En fin, hacemos referencia a un lector crítico, que decida y seleccione de lo que aquí se le ofrece aquello que le sea de utilidad para su práctica concreta y para el análisis de esa misma práctica.

El libro procura dar respuestas a las preguntas que los educadores interesados en la primera infancia se plantean o podrían plantearse.

Laura ofrece en este libro, a la mirada y lectura atenta de los lectores, el resultado de años de experiencia, de años de educar y de formar docentes de jardín maternal.

Pone en evidencia claramente su intención de aportar a la tarea pedagógica y sistematizada en el jardín maternal.

Se trasluce a lo largo del texto su pasión por la actividad educativa, su interés por las innovaciones que se hacen en el campo de la educación infantil temprana, su preocupación por brindar instrumentos de trabajo a los docentes y, fundamentalmente, su profundo respeto hacia los derechos del niño por una educación cada vez mejor.

Los Tadores [2]

Algunas personas nunca tienen ganas de ayudar o de participar en nada; prefieren mirar cómo los otros actúan.

Estos son los ESPEC - Tadores.

Otros nunca se ofrecen para echar una mano, pero son muy hábiles para criticar a aquellos que actúan.

Se llaman COMEN - Tadores.

Después están los autoritarios, a los que les gusta dar órdenes y decir a los otros lo que tienen que hacer, sin jamás involucrarse ellos mismos.

Estos son los DIC - Tadores.

Y en fin, están aquellos que miran a los demás con afecto y mantienen su palabra cuando se comprometen. Están siempre dispuestos a interrumpir sus actividades cuando se trata de echar una mano a los otros. Esos son el sol de nuestra vida.

Les llamamos los BUENOS - Tadores.

Notas

1. Saracho, O. N., "Perception of the teaching process in early childhood education through role analysis", *Journal of the Association for the Study of Perception, International*, 19(l), 26 29, 1984.
2. Líneas de autor desconocido que circulan por Internet.

Introducción

Cada una de las actitudes de los adultos cercanos "deja huellas" que impregnan el presente y el futuro de los niños. Sabemos que en edades tempranas, cuando cada gesto transmite tantos significados, una sonrisa, una caricia, un modo de acercarse, marcan el rumbo en las relaciones y en la vida. Es difícil escribir un libro sobre jardín maternal en el cual se aúnen la experiencia, los conocimientos teóricos y la necesidad de aportar a un espacio educativo en plena construcción, que desde su nacimiento plantea dicotomías e ideas contrapuestas. Para establecer un buen punto de partida, habría que replantearse si estas oposiciones son reales o si sería preferible incluirlas en un universo más amplio, como posturas diferentes, pero complementarias. Este libro aborda distintos aspectos que conforman las bases del ciclo y pueden iluminar el delicado y complejo camino de la educación en los primeros años.

En el capítulo 1 se analiza la identidad del jardín maternal, su historia, antinomias y conflictos; se plantea el lugar del ciclo desde las concepciones actuales, a partir de la explicitación de su función pedagógica como parte del nivel inicial y sus especificidades como ciclo con valor en sí mismo. Brevemente, se recorre el desarrollo histórico y las confrontaciones vigentes. A partir del planteo de sus funciones y finalidades se abordan determinados aspectos vinculados con la identidad del ciclo.

En el capítulo 2 se propone mirar al Jardín Maternal desde la didáctica. Se reflexiona sobre la enseñanza y el aprendizaje en la primera infancia y el lugar de las instituciones educativas. Se presentan algunas discusiones actuales con relación a este tema y se trabaja sobre el marco teórico que fundamenta el abordaje de las propuestas pedagó- gicas, integrando aportes de las teorías del aprendizaje al jardín maternal. Se considera así que la didáctica integra los elementos que resultan necesarios para pensar las situaciones de enseñanza.

En el capítulo 3 se presenta el diseño curricular como una herramienta para la tarea de docentes e instituciones, como marco de referencia para las decisiones y como marco regulador de las propuestas. Se plantean ideas para la inclusión de estos documentos en la cotidianidad.

En el capítulo 4 se hace referencia al lugar de los contenidos en el jardín maternal y la discusión sobre cuáles deberían ser y cómo se deberían organizar. Se presenta una propuesta de especificación de los contenidos basa-

da en los ejes que explicita el Diseño Curricular para la Educación Inicial del GCBA (muy factible de ser incorporado en instituciones de otras regiones), ofrecido como un aporte para los docentes, para la tarea de planificar y para las acciones cotidianas. Esta propuesta incluye el trabajo de las integrantes de un grupo de estudio bajo mi coordinación y del Jardín "Infanzia" en el marco de tareas de asesoramiento. Para complementar estos aspectos se incluyen los aportes de especialistas del área expresiva, motriz y del cuidado de la salud.

En el capítulo 5 se abordan específicamente las particularidades de la planificación a partir del planteo de problemáticas puntuales. Se analizan los componentes de la planificación y las controversias referidas a éstos. Se aborda la idea de los miniproyectos como modo de secuenciar y dar unidad de sentido a las propuestas. Se retoma la inclusión de proyectos y/o unidades didácticas, especialmente en la sala de dos años. Se plantea una nueva propuesta integradora para la planificación en el jardín maternal: los recorridos didácticos, en tanto planificación periódica que incluye a los miniproyectos.

En el contexto del trabajo sobre la planificación didáctica y su organización a través de miniproyectos, cabe relatar el origen de esta denominación para referirnos a la secuenciación de propuestas. Verónica Pérez Romano, alumna del I.E.S. "Sara E. de Eccleston", propuso llamarlos "miniproyectos". Pensamos que dicha denominación da cuenta cabal de esta propuesta acotada y breve, pero jamás de menor riqueza e importancia.

El capítulo 6 aborda el rol del docente como enseñante, acompañante y sostén, la contención y el andamiaje, los estilos de comunicación, los tipos de intervención, las consignas y las propuestas. Se trabaja la importancia del docente como modelo y como responsable fundamental del desarrollo y de los aprendizajes de sus alumnos en el ámbito escolar, con especial hincapié en el lugar fundante de la modalidad que asume en sus contactos y acciones cotidianas con los niños pequeños. Se aborda la importancia de una tarea respetuosa y compartida, encuadrada en los vínculos profesionales y la identidad educativa que implican el cuidado, el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje de manera integrada.

En los capítulos 7, 8 y 9 se aborda la especificidad de la tarea con cada edad, la concreción de las propuestas, la distribución del tiempo, la alternancia entre los momentos de propuestas secuenciadas, de juego espontáneo y de resignificación de las actividades cotidianas y de crianza y se plantean propuestas concretas de planificaciones.

En el capítulo 10, conjuntamente con las reflexiones y conclusiones, se presenta un último bloque en el cual se retoman aspectos vinculados con ejes transversales que traspasan toda la tarea: la creatividad y la transformación de lo rutinario en "rutinas positivas", el lugar del lenguaje verbal y gestual, los derechos del niño a una adecuada educación. Se exponen reflexiones, ideas y conclusiones, abriendo las puertas a todo lo que vendrá en posibilidades, modificaciones y propuestas.

Cabe aclarar que se encontrarán ideas y terminología de diferentes autores que a lo largo de mi trayectoria profesional he incorporado al análisis, ideología y propuestas. Podrán verse reflejadas en el libro numerosas personalidades que se plasman por su presencia y su riqueza en los discursos pedagógicos de aquellos que recorremos el camino de la didáctica. Es un orgullo hacerlos presentes en este libro por su impronta en mis ideas y en mi identidad.

En este libro se presentan aspectos en discusión, conceptos y terminología "bajo la lupa", ideas en "uso y en desuso", nuevas y viejas modalidades, con el fin de realizar aportes concretos, especialmente a quienes desempeñan una tarea docente y a todas las personas que asumen la complejidad y el desafío de las acciones cotidianas en el Jardín Maternal.

El objetivo es pensar y repensar, definir y redefinir algunos aspectos, partiendo de las discusiones vigentes, para ir un paso más allá de ellas buscando las mejores alternativas educativas. La finalidad es centrarnos en los niños, los verdaderos protagonistas de la escena.

Agradecimientos

A Ruth Harf, mi "mamá pedagógica" que me acompaña desde siempre.

A mis ayudantes: Michu, Mariana García Reinoso, Laura Ismach, Débora Ositiansky, Leticia Natale y Gabriela De Cicco, que colaboraron en éste y en tantos otros proyectos.

A los integrantes del grupo de estudios que participaron en la especificación de los contenidos del Jardín Maternal: María Escalante, Mariana García Reinoso, Débora Ositiansky, Leticia Natale, Paula Torres y María Constanza Croeto.

A los amigos colegas Ana María Porstein, Fabricio Origlio, Alicia Zaina y Mirta García, quienes aportaron su mirada desde sus especialidades.

Al equipo de Práctica y Residencia del I.E.S. "S. C. de Eccleston", en especial a sus históricas integrantes y coordinadoras: Elvira Pastorino, Alicia Spinelli, Irma Montoto y Rosy Violante, quienes aportaron las ideas iniciales sobre la importancia de secuenciar las propuestas en el jardín maternal.

Laura Pitluk

"Gracias a la vida, que me ha dado tanto..."

"...la vida del mundo hay que tomarla como la tarea propia y salir a defenderla. Es nuestra misión.
No cabe pensar que los gobiernos se van a ocupar. Los gobiernos han olvidado, casi podría decirse que en el mundo entero, que su fin es promover el bien común.
La solidaridad adquiere entonces un lugar decisivo en este mundo acéfalo que excluye a los diferentes. Cuando nos hagamos responsables del dolor del otro, nuestro compromiso nos dará un sentido que nos colocará por encima de la fatalidad de la historia. [...]
Yo reafirmo a diario mi confianza en ustedes. Son muchos los que en medio de la tempestad continúan luchando, ofreciendo su tiempo y hasta su propia vida por el otro. [...]
En tiempos oscuros nos ayudan quienes han sabido andar en la noche [...] *nos entregan el valor supremo de la vida, mostrándonos que el obstáculo no impide la historia, nos recuerdan que el hombre sólo cabe en la utopía."*

Ernesto Sábato[1]

Nota

1. Ernesto Sábato, "Antes del fin", Memorias, Buenos Aires, Seix Barral, 1998.

Las fotografías del pliego central fueron tomadas en las siguientes instituciones:

- "Jardín Maternal y de Infantes Reino Azul", docentes Natalia Oca y Gretel Winter.
- "Jardín Maternal y de Infantes El Libro Mágico", Biblioteca del Congreso de la Nación.
- "Jardín Espacio", docente Analía Pereira.
- "Jardín Maternal y de Infantes El hornero", Facultad de Ciencias Veterinarias (UBA), docentes Laura Fernández Mejía y Carolina F.
- "Jardín de los chicos del Bajo Belgrano", docente Marcela Viegas.
- "Jardín OSECAC", docente Mariana Firpo.
- "Jardín Infanzia".
- "Colegio de La Salle", docente María Paula Perincioli.
- "Jardín J. B. Justo", Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- "Jardín Rosario Vera Peñaloza", Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Sobre la identidad del jardín maternal:
historia, antinomias y conflictos

Los niños tienen derecho a tener una buena educación desde su más temprana infancia; tienen derecho a ser tratados con afecto y tolerancia; a ser amados y respetados contemplándose sus características y necesidades particulares. La escuela y cada uno de sus integrantes deben respetar los derechos de los niños y las peculiaridades de su cultura y su modalidad familiar.

El aprendizaje en un marco de amor y comprensión es un derecho de la infancia. La enseñanza en un marco de respeto, tolerancia y riqueza es un deber de los educadores. El compromiso se pone en juego cotidianamente desde la confianza en la educabilidad de todo sujeto y la búsqueda, como consecuencia, de las estrategias para que cada niño encuentre su propio camino de la mano cálida de un docente.

En la introducción se ha planteando que el jardín maternal es un espacio educativo en plena construcción, que desde su nacimiento plantea dicotomías e ideas contrapuestas. Estas ideas supuestamente opuestas detienen las reflexiones posibilitadoras de avances en el campo de la didáctica que permitan asumir realmente al jardín maternal como un espacio pedagógico, encontrar respuestas adecuadas a la educación de niños tan pequeños y sumar ideas superando quiebres en los avances teóricos y prácticos.

La investigación educativa tiene como objetivo la mejora de la práctica de la enseñanza (que puede identificarse con el grado en que la investigación se vincula directamente con los razonamientos prácticos de las mentes de los profesores),[1] con lo cual se aúna la necesidad de saber más sobre este ciclo con la fundante necesidad de encontrar respuestas para un desarrollo óptimo de las acciones cotidianas.

Como reflexión inicial, es interesante plantear si el término "jardín maternal" da cuenta de todo lo que implica la educación en los primeros años o asocia a la educación en la primera infancia, entre el nacimiento y los tres años, con una función familiar y maternal más que educativa, formal y profesional.

"La denominación ***'educación maternal'*** *hace referencia por lo general a aquella referida a los primeros tres o cuatro años de vida, y si bien recoge una tradición histórica de un enfoque 'maternal', cariñoso y cuidadoso, hacia los niños y las niñas, es cierto que hoy connota un problema de estereotipos y de responsabilidades educativas limitadas sólo a la madre. Este enfoque no se condice con lo que se concibe como maternal y paternal en la actualidad, por lo que esta expresión no sería la más adecuada para denominar a este nivel."*[2]

Ahora bien, hablar de educación formal y profesional no significa alejarse de los aspectos afectivos, naturales y vinculares de la crianza, pero sí distanciarse de lo netamente familiar. Al tratarse de niños tan pequeños, podemos preguntarnos por qué no realizar las mismas tareas que llevan a cabo los miembros de la familia. En realidad, se realizan acciones con muchos aspectos semejantes cuando los cambiamos, alimentamos o jugamos con ellos. Pero estas acciones deben estar "revisadas" desde lo que consideramos ideológicamente correcto, educativamente positivo y sin confusiones en los vínculos que no colaboren con el desarrollo de los niños.

Comúnmente puede escucharse comentarios como: "a este nene lo quiero más porque me hace acordar a mi hijo cuando era chico, o porque se parece a mi nieto", que dan cuenta de las confusiones que pueden producirse al realizarse tareas que se asemejan a las que se llevan a cabo en el marco familiar.

Cuando se pierde la distancia docente óptima y los vínculos cercanos que se deben sostener con los niños se transforman en relaciones confusas, entremezcladas con sentimientos personales, se desdibuja la idea de que los niños tienen sus verdaderos padres y abuelos, que no pueden ni deben ser remplazados o confundidos, aunque el docente ocupe un lugar cercano y privilegiado. Este lugar del docente educador, como "testigo participante" de situaciones fundamentales, es siempre temporal y provisorio, aunque determinante. El docente es el sostenedor responsable de lo que suceda con ese vínculo en las situaciones cotidianas.

Por otra parte, el vínculo comprometido se establece con todos los niños y, aunque las relaciones sean siempre diferentes en algunos aspectos, se debe mantener la posibilidad de sostenerlas con todos los alumnos. ¿Difícil? Sí. ¿Posible? También.

Es importante, entonces, situarse en una concepción sobre la educación en los primeros años que mantenga simultáneamente el sustento sobre los vínculos profundos y la diferenciación óptima con el ámbito familiar. Esta educación debe referirse a una educación oportuna para cada etapa de la vida.

Surgen diferentes problemáticas:

1. Los legados vinculados con el origen del nivel inicial, aún presentes, de los que rescatamos aportes tales como el lugar del juego y la creatividad, o el estilo docente específico para estas edades; pero que, a su vez, dejaron la impronta de la docente como "segunda mama" e instalaron la idea de una educación sin intervenciones adultas que obstaculicen el feliz y natural desarrollo infantil. La alternativa es pensar en una educación basada en lo afectivo, sin artificialidad, sin reproducir en un espacio educativo lo que sucede en los espacios familiares pero integrando la cultura propia de cada niño y lo compartido.
2. La idea falsa de creer que la educación formal y profesional implica una rigidez en las acciones y las ideas, que obliga a elegir arbitrariamente entre lo librado al azar y lo esquemáticamente estricto.
3. Una asociación lógica entre la denominación jardín maternal y la función maternal, vinculada con la maternidad, con la madre o sus sustitutos, que interfiere consciente o inconscientemente tanto en el reconocimiento teórico y formal como en el práctico, social y cotidiano de las instituciones escolares vinculadas con la educación de niños de 0 a 3 años.

Propugnamos la articulación de las seis secciones, desde bebés hasta cinco años, en un nivel denominado educación inicial o escuela infantil, parte del sistema educativo y con identidad propia.

No obstante, utilizaremos el término jardín maternal como parte de la cotidianidad teórica y práctica, considerándolo como el **primer período de la escuela infantil que se ocupa de la educación de la primera infancia.**

"Dentro de las expresiones empleadas en Latinoamérica, las de 'educación inicial, de la primera infancia y parvularia' serían las más adecuadas para identificar a la educación que se genera en función a los niños y niñas de 0 a 6 años. Se refiere a los procesos educativos intencionados, oportunos y pertinentes, que se seleccionan a partir de sus necesidades, fortalezas y características, a fin de favorecer aprendizajes significativos que aporten a su desarrollo integral, dentro de una concepción de ellos y ellas como personas en continuo perfeccionamiento." [4]

Por otra parte, *"todos estamos de acuerdo en aceptar que la configuración del actual sistema de atención a los niños y niñas pequeños es algo que ha ido variando con el paso del tiempo. Casi siempre a remolque de lo que han sido las demandas y las presiones sociales.* (...) *En todo caso, la incorporación formal de la etapa de educación infantil al sistema educativo español se ha producido no sin debates importantes sobre el sentido que habría de tener y sobre la organización que habría de adoptar. En dos aspectos se ha notado especialmente esta evolución: su reconocimiento como algo positivo para todos los niños (y no sólo como acción benéfica dirigida a los más necesitados) y los contenidos atribuidos a esa etapa como aspectos educativos a trabajar con los niños y niñas escolarizados".*[5]

Algo semejante ocurrió en todos los países de Latinoamérica, incluida la Argentina.

PRESENTACIÓN DE DICOTOMÍAS: ¿IDEAS OPUESTAS O COMPLEMENTARIAS?

¿Qué es educar en el jardín maternal?
Para comenzar a responder el interrogante, se planteará una serie de dicotomías, anticipando que estos aparentes pares de opuestos conforman, en realidad, aspectos complementarios.

1. Asistencial versus pedagógico.
2. Cuidado versus educación.
3. Construcción versus enseñanza.
4. Contenidos versus juego.
5. Propuestas libres versus dirigidas.
6. Consignas versus participación infantil.
7. Observación versus intervención.

1. Asistencial versus pedagógico

Una de las dicotomías fundantes plantea una supuesta oposición entre lo asistencial y lo pedagógico, falsa antinomia que se remite al nacimiento del jardín maternal como una institución asistencial y que marca desde el inicio una subdivisión sin sentido, que aun hoy dificulta la posibilidad de considerarlo como una verdadera institución educativa. Subdivisión sin sentido, en principio, porque sabemos que lo educativo incluye de manera complementaria lo asistencial y lo pedagógico. Esto significa que el jardín maternal debe superar su origen como guardería -que se ocupaba de la "guarda" de los menores- y organizarse como un espacio educativo que cumple con una función específica.

Por otro lado, es necesario reflexionar acerca de qué se entiende por asistencial, ya que las mal llamadas actividades asistenciales son en realidad actividades cotidianas y de crianza que es importante realizar con intencionalidad pedagógica.

Cuando mencionamos las actividades de crianza, nos referimos a las actividades de higiene, sueño y alimentación. Pero también podemos advertir que no es conveniente llamarlas de este modo, porque hablar de crianza implica pensar en todos los aspectos que hacen al "ejercicio de la crianza" de la especie humana (Calmels, 2001).[6]

Aquí, incluiremos en la denominación **"actividades cotidianas"** tanto a las comúnmente consideradas de "crianza" (higiene, sueño y alimentación) como a las actividades cotidianas propiamente dichas (saludo, intercambio) y a todas las acciones vinculadas con el cuidado físico.

Como una primera conclusión, **afirmaremos que el jardín maternal desarrolla una tarea educativa, en la que se integran lo asistencial y lo pedagógico.** Esto significa que, con intencionalidad pedagógica, se desarrollan actividades de diferentes tipos: propuestas de enseñanza propiamente dichas (lúdicas y no lúdicas), momentos de juego espontáneo, actividades cotidianas realizadas desde una mirada educativa y con carácter de rutinas no rutinarias. Estos aspectos se retomarán más adelante.

Lo planteado se relaciona estrechamente con la función social y pedagógica que el nivel inicial cumple como institución educativa y se refiere a dos aspectos: la función de educar a sus miembros desde edades cada vez más tempranas, en relación con variables sociales, políticas, económicas, familiares y conceptuales presentes en la realidad; y a la función de socialización de los niños, es decir, a su desarrollo como sujetos sociales. La función social se establece complementariamente con la función pedagógica, que se refiere concretamente a la función de la escuela de enseñar, es decir, a la transmisión y transformación de conocimientos.

2. Cuidado versus educación

Otra de las principales dicotomías hace referencia a una supuesta oposición entre cuidar y educar, que pone de manifiesto controversias históricas y actuales estrechamente vinculadas con el tipo de acciones y decisiones cotidianas.

¿El docente cuida o enseña? ¿Qué es más importante, educar o cuidar?

Esta falsa antinomia surje en la tarea con los niños, y ejerce influencia en el tipo de actividades que se desarrollan e incluso en los modelos de intervención docente que se ponen en juego.

Pensar al jardín maternal como un espacio en el cual se enseña y se aprende permite entender que educar implica cuidar, es decir, que se cuida cuando se educa; entonces, enseñar es una forma de cuidar a los niños, su crecimiento y su desarrollo, si pensamos en una formación amplia y rica. Por otra parte, no hay enseñanza posible en estas edades si no es sobre la base del cuidado. Nos interesa la intencionalidad pedagógica, pero si es responsable y respetuosa. Responsable de los aprendizajes, de los logros, de los desafíos pertinentes.

Respetuosa de los niños, de sus necesidades e intereses, de sus aprendizajes previos; de las familias, de sus identidades y prioridades; de los fundamentos educativos, de sus propósitos, metas y bases ideológicas. De hecho, uno de los diez aspectos claves para una educación infantil de calidad plantea la prioridad de los aspectos emocionales por el papel que éstos juegan en los primeros años y su influencia en el desarrollo y en la educación de los niños (Zabalza).[7] Si esto se plantea para la educación en general, es por supuesto fundamental para los niños que integran el jardín maternal; entonces lo afectivo es sustento esencial, condición irreemplazable, sostén incuestionable de todas las acciones, pero no es suficiente para abordar todo lo que necesitan los niños en estas edades en contextos no familiares.

Lo afectivo se pone en juego en el cuidado, pero también en las propuestas de enseñanza, es decir, en cada instancia de contacto y tarea con cada niño. Por otra parte, además del cuidado constante del niño como persona y de sus necesidades -al que estamos haciendo referencia-, se desarrollan actividades específicas de higiene, sueño y alimentación. Éstas forman parte de las propuestas de enseñanza que se ponen en juego en el jardín maternal.

"La cuestión básica es la propia naturaleza del dispositivo que se ofrece: si se trata de un cuidado sustitutivo de las familias (una forma de atender a los niños en los momentos en que las familias no pueden hacerlo) o bien de un trabajo sistemático para propiciar su desarrollo (lo que de alguna manera podríamos llamar educación aunque tal terminología podría resultar un tanto confusa pues educación es algo que se hace también en las familias)" (Zabalza, 2000).[8]

Sintetizando, se trata de un cuidado complementario y no sustitutivo de la familia y, a la vez, de un trabajo sistemático para propiciar aprendizajes que favorezcan el desarrollo de los niños. Nos encontramos así en el ámbito de la educación, de una educación que complementa cercana y respetuosamente a la familia, pero en forma diferenciada, porque es escolar y sistemática.

3. Contrucción versus enseñanza

Una tercera dicotomía presenta una tensión entre construcción por parte de los niños y enseñanza por parte de los docentes.

Es importante hablar claramente de enseñanza en estas edades si logramos pensarla integrada al cuidado y desde una amplitud que le confiera sentido para el jardín maternal. Ampliar la definición de enseñanza implica comprender que se enseña cuando se plantea una propuesta específica, según los objetivos y los contenidos que se seleccionan para ella, según las intervenciones y los modos de acercamiento. También se enseña a través de las acciones cotidianas, de las actitudes, de los aspectos que priorizan; de los modos de actuar que traslucen o no, por ejemplo, la comprensión hacia el niño que llora. Los docentes son modelos con gran presencia en los aprendizajes de los niños, ellos los imitan en sus modos de relacionarse, en sus gestos, en sus tonos de voz. Basta observar a un niño desenvolverse y jugar para darse cuenta del estilo de adultos con quienes se está formando.

Ahora bien, un problema importante es que se asocia la enseñanza con la rigidez en las ideas y las acciones, con "dictar cátedra"; entonces, "las intervenciones de enseñanza" se igualan a "control sobre el sujeto que aprende". Esto produce una disyuntiva sin sentido entre dejar librado al azar o ser esquemáticamente estricto al enseñar.

En este sentido, es importante no renunciar a la enseñanza, pero sin olvidar que no se puede ocupar el lugar del otro en el aprendizaje (Merieu, 2001). Además, es fundamental confiar tanto en la educabilidad del sujeto como en la riqueza de la enseñanza. Cabe entonces, preguntarse de qué tipo de enseñanza hablamos, y entender la diferencia entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona. El niño no es un objeto en construcción, sino una persona que se construye a sí misma (Merieu, 2001).

Retomaremos estas reflexiones sobre la enseñanza en el próximo capítulo.

Los sujetos construyen sus conocimientos y nadie puede suplantarlos en sus aprendizajes, búsquedas y logros.

Pero esta construcción es posible si hay conocimientos sobre los cuales construir, si hay otros con quienes intercambiar, si hay un mundo sobre el cual accionar.

La revalorización de la escuela infantil como un espacio de enseñanza y aprendizaje -que implica la presencia de contenidos a ser enseñados- no significa olvidarse que es cada sujeto el que construye sus conocimientos. Esta construcción es un proceso personal más o menos rico en función de multiplicidad de variables. Estas variables se refieren a los aspectos personales y también al contexto en el cual el sujeto se desarrolla y tiene lugar la situación de enseñanza.

Por este motivo se destaca la importancia de pensar en contextos de enseñanza ricos y favorecedores de los aprendizajes, reconociendo fuertemente la influencia fundamental de las decisiones docentes en este sentido.

4. Contenidos versus juego

Otra de las principales dicotomías plantea una controversia que adquirió un lugar relevante, no sólo para el jardín maternal, sino para la educación infantil en general: la incorrecta y compleja oposición creada entre el juego y los contenidos.

¿Los niños asisten a la institución para jugar o para aprender? Pareciera difícil de entender que son aspectos complementarios, que no se trata de dicotomizar "jugar o aprender", "jugar o enseñar", y que esto se relaciona con el lugar del juego y del conocimiento en la escuela, siendo primordial que no se pierda ni uno ni otro. La incorporación explícita de los contenidos ha enriquecido el pensamiento y la acción de la educación infantil y puso formalmente en evidencia que en ella, como en el resto del sistema educativo formal, hay conocimientos a ser abordados, y los contenidos plantean la organización escolar de los conocimientos considerados válidos.

Revalorizar el lugar de los contenidos y al nivel inicial como contexto de enseñanza de conocimientos no implica olvidar el lugar relevante que ocupa el juego en la vida y en los aprendizajes de los niños pequeños. Menos aún significa perder la esencia del nivel como un espacio educativo diferenciado, en el cual se ofrecen diferentes tipos de propuestas que articulan las relaciones entre juego, enseñanza y aprendizaje escolar desde la mirada de las construcciones continuas, el disfrute y la presencia de lo lúdico.

Entonces: *"¿qué relaciones existen entre juego, enseñanza y aprendizaje?* (...) *El docente es quien presenta la propuesta lúdica como un modo de enseñar contenidos. El niño es quien juega, apropiándose de los contenidos escolares a través de un proceso de aprendizaje. Este aprendizaje no es simplemente espontáneo, sino que es producto de una enseñanza sistemática e intencional, siendo denominado, por lo tanto, aprendizaje escolar. Es decir que la relación planteada en el interrogante acerca de juego, enseñanza y aprendizaje, resulta incorrecta en el contexto escolar, establecemos entonces la relación entre: propuesta lúdica, juego, aprendizaje escolar y enseñanza.*

Dignificar a la niñez, dar cuenta de los derechos a la educación, los derechos a la apropiación de los saberes básicos, significa construir propuestas sistemáticas en las que confluya lo lúdico, el aprendizaje escolar y la enseñanza".[9]

No es cuestión de optar entre juego y contenidos, sino de complementar los aportes, entendiendo que el juego es (entre otras cosas) un modo de aprender y conocer de los niños, por lo cual la escuela infantil debe considerar el planteo de propuestas de enseñanza con la mayor presencia posible de lo lúdico.

"Necesitamos comprender que el juego en la escuela no 'traiciona' al concepto de juego, ni tampoco traiciona una supuesta 'esencia' del juego.

El juego, al igual que toda actividad humana, es un texto que se modifica en función de la influencia e incidencia del particular contexto constituido por la escuela, institución formada por un entramado de espacios, tiempos, roles y vínculos que modifican 'per se' todo suceso que en ella se dé".[10]

Desligar el aprendizaje del disfrute y del placer es desligarlo de la vida. Entonces, **¿cómo podría aprender el niño?** Excluir el juego de la educación en la primera infancia es dejar afuera la esencia de la niñez.

Entonces, ¿cuándo juega el niño?, en definitiva, ¿cuándo es niño?

No ceder el lugar del juego implica no perder la identidad del nivel y no "primarizarlo", ni siquiera solapadamente. Lo cual no implica olvidar el lugar de los contenidos y de la enseñanza, sino, en todo caso, replantear qué por contenidos y enseñanza, de qué contenidos estamos hablando y cómo se abordan.

Retomamos la distinción entre la propuesta lúdica del docente y la actividad de juego de los niños.

"El jugador es el que puede diferenciar, al menos en su acción, cuándo juega y cuándo no. Al poder hacerlo tiene la posibilidad de transformar cualquier actividad en un juego, variando sólo la intención desde la cual la realiza (...) *un mismo comportamiento puede ser visto como juego y no juego, dependiendo del significado que le atribuya el jugador."* [11]

Un docente puede realizar una propuesta lúdica intentando generar una situación de juego, pero para que una actividad sea realmente juego debe existir un acuerdo entre los jugadores en este sentido y todos los participantes deben sentirlo como tal (Sarle, 2001).

"Por ser el juego una conducta intrínsicamente motivada, nadie puede jugar de verdad si no lo desea, y la presencia de aspectos lúdicos puede resultar sumamente 'atractiva' para proponer situaciones de enseñanza. Pero sería conveniente tener en cuenta que las actividades propuestas por el maestro pueden o no desencadenar el juego del niño y que no todas las actividades tienen que involucrar juegos. Pero si se proponen juegos convendría mirar más al juego como tal que al juego como recurso educativo." [12]

"En la zona escolar, el docente plantea, entre otras posibles, propuestas lúdicas, promoviendo un proceso de interacción docente-alumno, alumno-alumno que favorece que se apropien del contenido escolar.

Los alumnos pueden adscribir mayor o menor grado de potencialidad lúdica a la propuesta efectuada por el docente; a su vez, el docente puede anticipar y suponer qué elementos necesita contener su propuesta, a los efectos de que resulte movilizadora y potenciadora del aprendizaje significativo, sostenido desde lo lúdico." [13]

Es interesante establecer, entonces, que no todas las actividades deben ser pensadas como propuestas lúdicas, es decir, que se puede plantear propuestas de enseñanza que no impliquen situaciones lúdicas.

Considerando estos aspectos específicamente para el jardín maternal, cabe aclarar que, si bien en edades tan tempranas la mayor parte de las propuestas implican el juego, esto no es absolutamente generalizable. Se pueden encontrar propuestas propiamente lúdicas, otras con "algún potencial lúdico", y otras sin una presencia especifica del juego, lo cual no significa que sean pasivas y sedentarias: actividades de literatura, como el trabajo con poesías o la lectura de cuentos, o actividades plásticas, como pintar, modelar o apreciar. Generalmente, se presentan poesías, con juegos corporales e imitaciones que las transforman en poesías para jugar o poesías con juegos corporales. Entonces, ¿son propuestas lúdicas o no? Depende de dónde se pone el acento, si en la poesía o en los juegos corporales. Una misma actividad con poesías puede ser considerada una propuesta lúdica o no en función de los aspectos que se destacan, los ejes que se abordan, las acciones que se promueven, las consignas e intervenciones que propone el docente. Ambas posibilidades son de gran riqueza. El problema surge cuando se asocia linealmente el juego a la exploración y el descubrimiento, y las propuestas no lúdicas a la enseñanza tradicional.

Para concluir con el análisis de la dicotomía "contenidos versus juego", podemos decir que, tal vez, el juego como actividad fundamental del niño y por consiguiente sustento primordial en la organización de las propuestas didácticas, ha pasado a ocupar un lugar secundario -no deseado- para abrir paso al trabajo sobre los contenidos de la enseñanza. Esto sería un reduccionismo tanto de la esencia del juego como de la enseñanza. Dada la importancia fundamental del juego en la vida del niño, es interesante plantear propuestas pedagógicas con la presencia de componentes lúdicos, lo cual no significa que todas las actividades de enseñanza deban incluirlos. El juego es parte de la vida de la educación infantil desde sus inicios, y es uno de los aspectos que la caracterizan. **El reconocimiento actual del valor de los contenidos en la situación didáctica no debe llevar a olvidar el lugar fundamental del juego.**

5. Libre versus dirigido

Otra de las supuestas dicotomías plantea la contradicción entre propuestas libres y propuestas dirigidas. En realidad, no es conveniente utilizar estas categorías porque suponen una división irreal entre las actividades en las cuales los niños realizan acciones sin propuestas ni intervención docente específica, y las que implican un diseño particular previo y consignas en función de logros determinados. Cabe destacar que las actividades no son de hecho "libres o dirigidas", ya que las mismas propuestas de juego espontáneo implican que los docentes preparen el escenario, observen, acerquen material, acompañen las acciones, realicen intervenciones pertinentes. Las actividades de juego espontáneo, igual que todas las que se realizan, están determinadas por las variables que influyen en toda propuesta escolar (tiempo, espacio, organización grupal, etc.).

Por otra parte, las propuestas de enseñanza propiamente dichas (lúdicas, que no impliquen situaciones lúdicas, o con diferentes grados de presencia de lo lúdico) implican también diferentes intensidades en las intervenciones, y esto significa que muchas veces se interviene directamente, pero muchas otras se acompañan, se observan y se sostienen las acciones de los niños.

¿Qué diferencia, entonces, a ambos tipos de actividades?

Simplemente que algunas se proponen para que los niños puedan elegir cómo, con qué y con quién jugar.

Son actividades para los momentos en que los niños necesitan jugar sin consignas, elegir entre opciones, estar solos o con otros niños, contar con un adulto disponible, pero en función de las solicitudes de cada uno. Son también necesarias para los docentes a fin de contar con tiempo para realizar tareas organizativas, cambiar algún pañal, conversar brevemente con los otros docentes, siempre que haya un adulto disponible para el juego y cuidado de los niños. Estas actividades, conocidas como actividades de juego libre, **se denominan propuestas de juego espontáneo**, ya que el juego en la escuela siempre está determinado por tiempos y espacios escolares, por intervenciones docentes, por materiales compartidos, por la presencia de otros niños.

En las otras actividades, conocidas como actividades de enseñanza propiamente dichas, obviamente también eligen cómo, con qué y con quién jugar, pero dentro de un encuadre más específico y condicionado por la selección docente en función de determinados contenidos previstos para intentar generar determinados aprendizajes.

A estas actividades las denominamos, en el jardín maternal, **propuestas secuenciadas**, porque están organizadas a modo de secuencias, que no implican solamente una complejización sino también sucesivas modificaciones o reiteraciones.

Retomando la idea de propuestas de juego espontáneo, Ana María Porstein (2004) plantea que *"el juego es, por naturaleza, libre. Hablar de 'juego libre' suena tautológico, reiterado. El niño realmente 'se juega' -ya sea en el juego espontáneo y/o en el juego sugerido por el docente- cuando siente deseo, voluntad de jugarlo, cuando se produce una auto-motivación que lo lleva a entregarse, a 'suspenderse' en ese juego.*
Jugar 'de verdad' es un fenómeno interno de actitud y disposición subjetiva, que hace a un 'estilo' observable de jugar. Estilo posible de discriminar del 'hacer como que se juega', lamentablemente registrado a menudo en los niños frente a la presión del entorno, del propio grupo, o de sí mismo...
La auto-motivación del niño es lo que le permite ser lo más 'libre' posible al jugar, dentro de los límites que todo espacio lúdico y el juego le permitan. ¿Acaso una determinada sectorización del espacio, la selección de músicas y/o de objetos, no son ya limitadores, de diferente manera, del juego, por más 'libre' que el docente desee que sus alumnos jueguen? Entonces, el concepto más cercano para aludir a esa deseada libertad al jugar un juego, es el de 'juego espontáneo', siguiendo la línea de E. Pikler (1985) y su teoría de la 'autonomía por el movimiento'.
La posibilidad de jugar 'de verdad' no sólo puede observarse en el tiempo dedicado al juego espontáneo [14] *de los pequeños, sino también en situaciones lúdicas enseñadas y/o coordinadas por el docente, siempre que su propuesta de juego coincida con la maduración y el interés del niño. Interés que puede ser suscitado, estimulado por una adecuada presentación por parte del docente de su propuesta..."* [15]

Tanto las propuestas secuenciadas como las de juego espontáneo y las de resignificación de las actividades cotidianas deben estar integradas en la planificación áulica a fin de ajustar tiempos, objetos, espacios, secuencias y alternancia entre momentos con diferentes estilos de propuestas y grados de intervención. Es importante considerar que a lo largo de una jornada es necesario articular momentos con mayor y menor intervención, momentos con mayor actividad grupal y otros más personales, momentos con mayor o menor presencia docente; si se alternan las diferentes instancias la propuesta será más rica y con mayor sentido.
Por otra parte, es necesario pensar qué sucede con el tiempo productivo en las jornadas en las diferentes salas del jardín maternal. Mucho tiempo transcurre repitiéndose las mismas propuestas o en la inactividad. ¿Es incorrecto reiterar las propuestas? De ninguna manera, siempre y cuando esto sea importante y rico para los chicos, pero no deben ser presentadas continuamente las mismas actividades. Muy diferente es el hecho de volver sobre las propuestas por entender que es necesario abordar los contenidos en diferentes oportunidades con las reiteraciones o modificaciones pertinentes.
Es decir, es válido reiterar propuestas, repetir acciones, establecer rutinas. Los niños, a estas edades, necesitan volver sobre espacios, objetos, acciones; también necesitan prever lo que sucederá a través de la repetición de secuencias y estilos de actividades. Pero esto no implica realizar todos los días, exactamente de la misma forma, todas las cosas y, menos aún, renunciar a buscar alternativas posibles.
El tiempo que transcurre inerte, sin desafíos, es un tiempo vacío; en cambio, el tiempo productivo implica escenarios ricos en propuestas pensadas y diseñadas articulando las actividades especificas de enseñanza, las de juego espontáneo y las cotidianas, en un mosaico potente sin vacíos azarosos ni presiones estrictas que llenan las horas de propuestas sin significados.

Rutinas sin estereotipos

1. Mucho tiempo sucede entre actividades de higiene, sueño y alimentación, salidas al parque, juegos espontáneos con objetos. Actividades necesarias y fundamentales que deben realizarse cotidianamente manteniendo a la vez sus modalidades, sus secuencias, y horarios, pero variando algunos aspectos para que no se transformen en rutinas estáticas. En estas edades, los niños pueden anticipar qué va a suceder y cómo, a través de la repetición de determinados modos de operar sobre estos diversos aspectos. El planteo de pensar y establecer "rutinas no rutinarias" implica reiterar, pero no estereotipar.
2. Las propuestas de enseñanza en estas edades implican necesariamente el volver sobre los mismos objetos, acciones, contenidos, espacios, modalidades, siempre y cuando esto no sea una permanente reiteración de aspectos que por ser repetidos tantas veces ya carecen de sentido y de significado. Se puede proponer jugar con masa a lo largo de todo el año, pero si varían los objetos, la consistencia, los colores, las intervenciones, los lugares, la actividad presentará una riqueza diferente. ¿Siempre es necesario variar? No. ¿Siempre reiterar? Tampoco. No sucede con la masa lo que ocurre con otros elementos, con los cuales no tiene sentido volver una y otra vez. Ahora bien, variar no significa necesariamente complejizar. A veces es conveniente complejizar, otras veces, variar y otras, reiterar. Dependerá de cada caso, es decir, de cada grupo, de cada niño, de cada espacio, de cada material, de cada momento y de cada propuesta.
3. Lo importante es lograr, decíamos, el equilibrio entre variabilidad y estabilidad alternando los diferentes tipos de actividades a fin de que cada momento sea un lapso productivo para los niños.

4. Tiempo productivo de ninguna manera implica un exceso de estímulos, un "activismo" sin sentido. Mantenerse sentados todos juntos en los almohadones puede ser un momento absolutamente productivo, aprovechado para contactarse, para observarse y observarlos, para serenarse. Pero si esta modalidad es constante y única deja de ser parte del tiempo productivo para transformarse en un tiempo inerte. ¿Para quién? Para los niños a la espera de que algo interesante ocurra en el devenir de la jornada.
5. Imaginemos una sala en la cual 12 niños de un año lloran y dos docentes desesperados intentan calmarlos, mientras esperan la comida que está por llegar. Probemos, en vez de "estar listos" esperando la comida, ofrecerles una propuesta interesante, como, por ejemplo, una caja con objetos sonoros para moverlos por toda la sala. Los niños, casi en su totalidad, comenzarán a explorar los objetos y a realizar acciones con ellos. Lo que no se podía lograr con las palabras se logró con los hechos, siempre y cuando el material no sea el mismo que usan todos los días durante toda la jornada, y que a un niño no le suceda algo en particular. Si el maestro puede serenarse, transmitirles tranquilidad y en lo posible disponerse al juego, el tiempo de espera, que parecía no acabarse nunca, va a transcurrir entre acciones que modifican el clima de la sala.

Aspectos fundamentales de las propuestas de enseñanza

1. En el jardín maternal, al igual que en todos los ámbitos de la escolaridad formal, se plantean **propuestas de enseñanza.**
2. Éstas adquieren diferentes modalidades en función de su desarrollo específico con niños pequeños: propuestas secuenciadas, de resignificación de las actividades cotidianas y de juego espontáneo. Las propuestas de enseñanza secuenciadas incluyen diferentes grados de presencia de lo lúdico, siendo algunas específicamente lúdicas y otras no.
3. En todas estas actividades se enseña. La enseñanza implica aspectos distintos y los modos de hacerlo son especialmente diversos.
4. Los objetivos que fundamentan las acciones son diferentes; los modos de intervención docente se pueden asemejar en algunos momentos, pero responden a intencionalidades distintas.
5. Se debe definir qué se entiende por secuencia o propuesta secuenciada (se retomará este concepto en el capítulo 5).

6. Consignas docentes versus participación infantil

Ésta es la controversia que más perjudica el reconocimiento del carácter educativo del jardín maternal, ya que encierra una discusión que paraliza porque se desarrolla sobre bases falsas. **Se afirma que las consignas detienen el accionar de los niños o que las consignas e intervenciones docentes son sinónimo de "intervencionismo", e implican presionar e indicar sin dar opciones. ¿Por qué no se considera que el problema está en la frecuencia, calidad y estilo de las consignas y no en su existencia?**

El camino a recorrer pasa por la revisión de las intervenciones docentes, el análisis de su modalidad, su tiempo en relación con las acciones de los alumnos, enriqueciendolas sin hacerlas repetitivas, presentándolas sin abrumar, planteándolas con una apertura que promueva y no coarte las acciones y construcciones de los niños.

Intervenciones docentes

Entendemos por intervenciones docentes a las acciones vinculadas con las actuaciones en toda su variedad, antes, durante y después de la tarea concreta con los niños.

1. Las actuaciones anteriores incluyen la programación, la preparación del espacio y los objetos, el diseño de las propuestas y los materiales, la organización previa de los tiempos.
2. Las intervenciones durante la actividad implican la coordinación de la propuesta, la forma de desarrollarla, las modalidades de intervención, las consignas principales y complementarias, tanto verbales como corporales, la observación, la disponibilidad corporal, el inicio y el cierre de las propuestas, las reflexiones posibilitadoras de nuevas intervenciones y todas las acciones intencionales en función de la tarea, de la enseñanza y del aprendizaje.
3. Las posteriores se refieren a tareas de reflexión, evaluación y revisión de las propuestas y de planteo de nuevas alternativas.

Las intervenciones docentes son adecuadas cuando no entorpecen la participación infantil, sino, por el contrario, la alientan y la favorecen. Se basan en la convicción de que toda persona puede aprender y en la riqueza de la enseñanza y sus implicancias sobre los aprendizajes. Permiten salir de la falsa oposición entre la abstención

pedagógica en nombre del respeto al niño y la "fabricación" del niño en nombre de las exigencias docentes, y entender que no hay que confundir la limitación del educador en lo que se refiere a la decisión de aprender con el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión de aprender (Meirieu, 2001).

En definitiva, se trata de pensar que las construcciones en el aula deben ser un espacio compartido de interacciones y construcciones conjuntas entre docentes y alumnos, un campo de experiencias compartidas en función de un objetivo común: apropiarse de determinados aspectos que colaboren en la introducción de los alumnos en el mundo como sujetos activos, generando situaciones de enseñanza que los enriquezcan y posibilitando aprendizajes personales de calidad.

7. Observación versus intervención

Una última dicotomía, vinculada con la anterior, retoma la aparente contradicción entre un docente que observa y otro que interviene como si éstos no fueran dos aspectos complementarios de las funciones y las tareas docentes, ambos estrechamente relacionados con la enseñanza. En principio, para intervenir adecuadamente hay que observar constantemente y decidir la mejor intervención en cada situación o momento. Por otra parte, la observación implica también un modo de intervención. Las intervenciones pueden y deben ser de diferentes tipos y estilos, con diferentes grados y modalidades y la observación es una de las intervenciones que realizan los docentes, además de ofrecer un insumo fundamental para la tarea. (Se retomará el tema en el capítulo 5.)

LA EDUCACIÓN EN EL JARDÍN MATERNAL: CARACTERÍSTICAS, FUNCIONES, CONTROVERSIAS

La necesidad social de instituciones educativas para niños de 0 a 3 años forma parte del cumplimiento del derecho de los niños a una buena educación desde el inicio de la vida. Esto se plasma en la obligación de brindar y a todas las familias que lo decidan y/o necesiten, instituciones responsables de llevar adelante una educación infantil de calidad.

Las crecientes demandas sociales de instituciones para niños pequeños implican un desafío para el sistema educativo y para la sociedad toda, especialmente cuando el Estado no garantiza los recursos para que la mayor parte de los niños y sus familias cuenten con instituciones adecuadas. Éste es un fenómeno que se comprueba en diferentes países de Latinoamérica de forma semejante como consecuencia de las necesidades económicas, sociales y laborales, pero también por la aspiración que se convierte en demanda por educación escolar desde edades muy tempranas.

Este desafío necesariamente debe ser resignificado desde la responsabilidad de concretar respuestas educativas basadas en lo afectivo y en propuestas que sostengan los aprendizajes. Esto se vincula con los cambios que se han producido con respecto al sentido e importancia que lentamente se fue atribuyendo a esta etapa, que *"ya no es algo que se entiende como compromiso y derecho de las familias sino algo a lo que las familias (la idea de que son los niños y niñas los detentadores de ese derecho está aún por asumirse de manera plena) tienen derecho. Y como quiera que se trata de un servicio no sencillo y que requiere de instituciones y profesionales preparados, ese derecho sólo puede hacerse efectivo a través de una fuerte implicación del Estado (que será quien ha de correr con los gastos y la articulación del sistema).*

Así pues, el reconocimiento de la educación infantil se ha ido produciendo por el giro de 90º con que se ha ido considerando la acción educativa en este momento de la vida de los niños. Ya no prevalece esa idea de que 'donde mejor están los niños pequeños es en su casa con su madre'. Las escuelas han dejado de ser ese lugar a donde llevan sus hijos 'aquellos que no pueden buscar otra solución mejor' (como dejarlos con los abuelos, con alguna empleada o con su madre que dejaría de trabajar para atenderlos)".[16]

El jardín maternal, como primer período de la escuela infantil forma parte del sistema educativo formal y comparte con los otros niveles su función de transmitir y transformar conocimientos.[17] Entonces, como institución educativa, el jardín maternal se ocupa de enseñar y promover los aprendizajes de los alumnos. Esto incluye el planeamiento e implementación de proyectos institucionales y áulicos a cargo de personal especializado.

Hablar de enseñanza significa pensar en acompañar los procesos, andamiar los incipientes logros, sostener los aprendizajes, diseñar espacios que promuevan avances, construir saberes significativos.

Se ha instalado un reconocimiento generalizado acerca de la importancia de imprimir intencionalidad pedagógica a todas las propuestas. Sin embargo persisten importantes dificultades para encontrar las modalidades que permitan concretar este reconocimiento desde las posibilidades y peculiaridades del ciclo y de cada institución.

Esta institución educativa se considera como un espacio de enseñanza y aprendizaje donde el juego y el conocimiento tienen su lugar, y donde la socialización y el juego van acompañados del abordaje de contenidos. No se trata solamente de una preparación para el siguiente nivel -aunque seguramente una buena experiencia en el nivel ini-

cial será auspiciosa para la escolaridad futura-, sino que la educación inicial tiene un valor fundamental en el presente de los niños que concurren al jardín maternal.

La identidad del nivel inicial como parte del sistema educativo está todavía en construcción. La idea de una institución educativa como un lugar donde se enseña, se transmite cultura y se trabaja con contenidos no está consolidada todavía. Circulan en el imaginario social frases como "Si los nenes son tan chiquitos, el docente para educar sólo tiene que saber algunas cosas cotidianas". Sin embargo; cuánto hay que saber para enseñarles! ¡Cuánto debe saber un docente sobre qué, cómo, cuándo y con qué se enseña, especialmente cuando se trata de niños tan pequeños!

Esta desvalorización social está instalada también en el resto del sistema educativo, seguramente por falta de conocimiento de las posibilidades e importancia de la educación en este ciclo. Frente a ella, se hace necesario presentar un reconocimiento adecuado de la impronta de las acciones que se desarrollan y del conocimiento experto que implican las diferentes tareas.

También aparecen las versiones opuestas, que asumen una escolarización desmedida desde la cual se organiza un exceso de propuestas que no tienen en cuenta las necesidades, los intereses y las posibilidades de los niños pequeños. Se pretende que los niños entiendan aquello que para ellos es inentendible, escuchen por períodos demasiado extensos, y que realicen tareas sin significado para ellos. Así, la educación se pierde en laberintos sin salida con el pretexto de encontrar alternativas educativas "adecuadas a la época".

No es necesario perder la identidad del nivel inicial ni el sentido de las tareas que lo identifican con sus características propias para instituirse como institución educativa. No se trata de hacer por hacer ni de extrapolar modalidades de otros niveles para justificar la enseñanza. Se trata de planificar y desarrollar tareas que enriquezcan a los niños, sustentadas sobre acciones coherentes con el sujeto que queremos formar. Se trata de evitar jornadas que se alargan para realizar propuestas a las que es imposible encontrarles un sentido, o, por el contrario, no se propone nada, quitándole riqueza y posibilidades al preciado tiempo de la infancia.

Coordinar grupos de niños que todavía son egocéntricos, que necesitan un adulto casi totalmente presente, y una coordinación que manifieste autoridad y simultáneamente produzca libertad, no es una tarea sencilla, en estas edades donde los chicos están en plena construcción de su identidad. Entonces, al ser compleja, requiere de un alto grado de profesionalidad, la que supone una adecuada formación y actualización y un estilo de desempeño acorde con las características específicas de los niños de cuya educación se ocupa.

En este marco todo enseña: la manera en que se organizan la tarea y los espacios, el tipo de propuestas que se eligen, las actividades, el estilo de intervenciones y los materiales que se incorporan.

No es lo mismo decorar las paredes de la sala con láminas estereotipadas que con reproducciones de artistas reconocidos culturalmente. La manera en que se organizan las comunicaciones y se resuelven las situaciones también da cuenta de una concepción sobre la enseñanza y pone en juego determinados valores. Modalidades de organización como los famosos "trenes de varones y de nenas" para trasladarse por la escuela, por ejemplo, también son portadores de valores o estereotipos: ¿se considera que los varones son más *movedizos*? ¿Se agrupa a los que se *portan mal*? Aspectos obviamente erróneos y carentes de sentido desde lo social, lo moral y lo educativo.

En este punto es necesario reflexionar sobre dos aspectos fundamentales para concebir opciones de buena enseñanza.

1. Qué enseñamos y qué significado tiene para los niños.

2. Qué estilo y modelo de enseñanza se ponen en juego cuando se enseña.

Retomando la idea de que "todo enseña", se deben abordar los conocimientos desde los diferentes tipos de actividades y momentos. Los contenidos se trabajan también cuando se cambia un pañal o cuando se toma la merienda, momentos óptimos para acercarse a los conocimientos desde otros lugares. No es igual el juego que puede desarrollarse con un tul mientras se cambia un pañal a un bebé, mientras los niños realizan un juego espontáneo o en propuestas con determinadas intervenciones y complejizaciones. Esto se basa en la idea de volver sobre el objeto de conocimiento en variadas oportunidades y de diferentes formas, y en no dejar librado al azar nada de lo que se realiza con los niños, lo cual no significa controlar todas las variables (de hecho imposible de lograr) ni "encorsetarse" en recorridos estereotipados y fijos.

Como decíamos en los apartados anteriores,[18] los mal llamados aspectos asistenciales que tienen que ver con la crianza y forman parte de las actividades cotidianas ocupan un lugar muy importante debido a las edades de los niños y a los tiempos de permanencia en las instituciones.

La propuesta es enriquecer los momentos destinados a las actividades cotidianas, que tanto tiempo y espacio

ocupan en la vida del jardín maternal transformándolos de rutinas, a veces reiterativas, en espacios de comunicación, juego y aprendizaje. La busqueda de distintas alternativas para enriquecer diariamente estas rutinas abre las puertas a nuevas ideas y pone en evidencia la importancia educativa de aquello que se realiza intuitivamente, como cantar una canción o hacer con los niños un juego corporal.

Se puede pensar en **una educación oportuna para cada etapa de la vida** (Peralta, 2002) y, desde ese planteo, preguntar **¿qué significa una educación oportuna en el jardín maternal?**
Significa trabajar desde la contención afectiva, desde el amor y el sumo cuidado, esenciales en toda tarea educativa y especialmente fundamentales en el jardín maternal, pero también implica que los niños, que muchas veces permanecen muchas horas allí, puedan apropiarse de los "saberes" adecuados a su edad desde sus características peculiares. No sólo se enseña sobre los objetos, los espacios, las acciones, sino que se transmite una concepción sobre el mundo según el modo en que se realiza y el contacto que se establece. Cotidianamente se transmite que el mundo puede ser un lugar cálido, disponible, pleno de sostén y de experiencias enriquecedoras. Los niños van aprendiendo sobre el mundo y las relaciones con cada gesto y con cada mirada, con cada actitud cotidiana.

EL JARDÍN MATERNAL COMO ESPACIO ESCOLAR

El nacimiento de los jardines maternales como instituciones para albergar a la primera infancia carenciada continuó su proceso con la conformación de guarderías para cuidar a los hijos de las mujeres trabajadoras.
Este contrato fundacional, que aún hoy tiene vigencia podría ser uno de los aspectos que dificultan el pasaje de lo asistencial a lo pedagógico. Pareciera que este origen, vinculado con la obligación -no con la elección- y con la falta de mejores opciones, lo instalara como la única posible solución, no deseada sino (en el mejor de los casos) aceptada por las familias y la sociedad.
Es fácil de entender que, desde esta visión, la valoración de la tarea y de quienes la desarrollan no esté verdaderamente instalada. Es parte del trabajo de los miembros de las instituciones destacar la importancia de las acciones que se realizan y el rol social de éstas.
La falta de leyes que permitan a las familias permanecer más tiempo con sus bebés pequeños (como sucede en otros países, lo que transformaría la obligación en elección), sumada a la falta de respuesta del Estado para garantizar la existencia de instituciones adecuadas, supervisadas y accesibles para absolutamente todos los niños, son factores que profundizan esta desvalorización.
Ante la imposibilidad de realizar una elección entre diferentes opciones y de decidir según sus propias consideraciones, se hace muy difícil concebir a la integración de los niños en un jardín maternal como un factor positivo para ellos y el entorno familiar.
Surgen entonces dos caminos a transitar: reclamar lo justo al Estado, a las jurisdicciones correspondientes y construir una educación adecuada.
También el desconocimiento lleva a la desvalorización, ya que no siempre se comprende y dimensiona el valor de la tarea que en los jardines maternales se desarrolla. Hay que observar a los niños interactuando entre ellos y con los adultos, sus acciones y reacciones, la organización de una sala, para entender lo valioso que se pone en juego en el devenir cotidiano.

Es preciso, por otra parte, reflexionar sobre la variedad de situaciones altamente conflictivas y confusas que se generan entre todos los adultos involucrados en la educacuión de los pequeños, especialmente docentes y padres. Uno de los motivos se debe a que se llevan a cabo tareas con los niños que son de alto grado de intimidad y que sólo realizan las personas más cercanas, aun dentro de la familia. No cualquier persona cambia, hace dormir o alimenta a un bebé pequeño, incluso dentro de su entorno cercano. Los educadores comparten muchas horas con un niño pequeño, son testigos de sus logros prioritarios, observadores de sus acciones diarias, compañeros y sostén en esos años fundamentales. También es necesario reflexionar acerca de lo que significa recibir un "alumno" de meses que deberá permanecer muchas horas en la institución y a quien debemos brindarle cuidados imprescindibles para satisfacer sus necesidades básicas.
Éstas son variables que atraviesan la práctica en el jardín maternal.
¿Cómo hacer entonces para que este encuadre, que entremezcla intensamente lo familiar con lo profesional con todo lo que moviliza el contacto con niños tan pequeños durante tantas horas, se desarrolle en un marco educativo profesional en el cual se aúnen crianza, cuidados, afecto, desarrollo, juego y conocimiento?
El desafío será encontrar modos de cuidarlos desde el afecto como base de toda acción, sin perder los límites que encuadran las relaciones educativas y desarrollando tareas que promuevan aprendizajes, porque esto es

parte de la función de la escuela y es esencial para todo niño. Si las relaciones educativas se confunden con los vínculos familiares o no se basan en el afecto respetuoso, se perjudica a los niños.

Ahora bien, sin cuidado respetuoso no hay educación posible, pero sin propuesta pedagógica no hay riqueza ni se brindan las oportunidades que la infancia merece.

Consideramos este primer período de la educación en la primera infancia como:

1. Una necesidad social debido a que las familias necesitan contar con espacios institucionales en los cuales sus hijos puedan ser educados durante el tiempo de trabajo de los padres. Esa necesidad social se articula, asimismo, con la necesidad de una temprana educación y socialización vinculada con los requerimientos de la sociedad actual y la fundamental importancia de que esa socialización vaya indefectiblemente acompañada de una enseñanza analizada y organizada previamente.
2. Una oportunidad de aprendizaje para los niños en la medida en que ofrece propuestas pedagógicas significativas que enriquecen los aprendizajes infantiles, andamiando las posibilidades del nivel de desarrollo real, desde la mirada de la intencionalidad educativa.
3. Una responsabilidad de todos los integrantes de la institución educativa, dada la especificidad de la educación sistemática y la peculiar modalidad que asume en el jardín maternal en función de la edad de los sujetos-alumnos a los cuales va dirigida.

Definimos el jardín maternal como primer período del primer nivel del sistema educativo formal. La historia, funciones y problemáticas de la educación y de la escuela (consideradas en términos generales) son parte de su identidad.

"La escuela, por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización, va induciendo paulatina pero progresivamente, en las alumnas y alumnos, las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta... El delicado equilibrio de la convivencia en las sociedades que conocemos a lo largo de la historia requiere tanto la conservación como el cambio..." [19]

El sujeto se va formando desde el inicio incorporando, con asombrosa presencia e influencia, modelos, comportamientos, representaciones, actitudes, acciones.

Si la escuela y los docentes priorizan las actitudes solidarias y las transmiten en cada una de sus acciones, los niños, aunque pequeños, irán internalizando estos valores.

En cambio, si se fomenta la falta de comprensión por los sentimientos infantiles y los niños, por ejemplo, participan del reto a los que lloran con cierta cotidianidad, asumirán estas actitudes en sus propias acciones y, seguramente, en lugar de acercarle el chupete al amigo que llora o abrazarlo, le pegarán. Las concepciones adultas se transmiten en lo cotidiano y se asumen por parte de los niños con una fuerza incomparable a lo largo del proceso educativo, y con mayor potencia cuanto más pequeños son los niños-alumnos y el docente-adulto más presencia tiene como modelo.

La escuela no es la única instancia educativa, aunque sí es la institución que prioritariamente asume la educación sistematizada (Pérez Gómez, 1992). Esto significa que los alumnos traen a la institución escolar, retoman y retroalimentan aquello que la sociedad y las familias les transmiten. Por eso muchas veces se debe en la escuela desandar lo andado en la sociedad y la familia, transmitiendo modelos respetuosos y solidarios, enseñando, por ejemplo, a escucharse y aceptarse unos a otros. Por eso, la escuela debe respetar aquello que los niños traen y a su vez mostrar nuevas y diferentes posibilidades cuando esto sea necesario.

La escuela tiene una misión fundamental con relación a las desigualdades personales, familiares y sociales, a partir del respeto y la incorporación de la diversidad, el trabajo respetuoso pero contundente, la variedad de propuestas significativas, el abordaje de la formación en los valores democráticos.

"Los niños sufren las consecuencias de esta crisis, que se traduce en expresiones de discriminación y de violencia en variadas formas, dejándolos inermes frente a actitudes injustas que no alcanzan a comprender. La escuela se ha convertido en caja de resonancia de estos problemas sociales y los espacios institucionales también se ven atravesados por una serie compleja de fenómenos, que generan incertidumbre y reclaman de la docencia respuestas que habitualmente eran asumidas por otras instituciones sociales." [20]

Desde la especificidad del jardín maternal, desde la mirada del respeto y el afecto, revalorizando el abordaje dinámico de los contenidos que caracterizan a toda institución educativa, desde la creación de espacios reales de aprendizajes significativos, se promueve la formación de niños con mayores posibilidades de riquezas y logros.

El jardín maternal, como parte de la escuela infantil que asume la educación sistemática de los niños entre los 45 días y los 3 años, es una oportunidad para las familias y para la infancia, si la tarea es asumida con respeto, compromiso, profesionalidad y sistematicidad. Es por ello que se debe reconsiderar la falsa oposición entre res-

petar la diversidad cultural o transmitir la cultura escolar. El respeto por los derechos de los niños señala la diferencia e impone las actitudes a asumir.

Si las posibilidades de aportar a un mundo lleno de injusticias son escasas, la tarea educativa con los más pequeños es un espacio de aporte valioso. Muchas veces la escuela es la única oportunidad de conocer más allá de lo conocido. Es parte de la función educativa abrir las puertas al mundo de lo posible.

Ideas importantes para recordar

Falsas dicotomías

- Asistencia versus pedagógico
- Cuidado versus educación
- Construcción versus enseñanza
- Contenidos versus juego
- Propuestas libres versus dirigidas
- Consignas docentes versus participación infantil
- Observación versus intervención

- Se define al jardín maternal como el primer período de la escuela infantil, que abarca la educación de los niños de 0 a 3 años.
- En este primer período de la escuela infantil se desarrolla una tarea educativa. En ella se conjuga lo social, lo asistencial y lo pedagógico; esto significa que, al igual que en todos los ámbitos de la escolaridad formal, se plantean propuestas de enseñanza.
- Desde la mirada de la intencionalidad pedagógica se desarrollan actividades de diferentes tipos: propuestas de enseñanza propiamente dichas (con diferente grado de presencia de lo lúdico), momentos de juego espontáneo, actividades cotidianas realizadas desde una mirada educativa y con carácter de rutinas no estereotipadas.
- En todas estas actividades se enseña. Lo que se enseña implica aspectos distintos y los modos de encararlo son especialmente diferentes.
- Las propuestas de enseñanza propiamente dichas se desarrollan dentro de un encuadre especifico y relacionado con la selección del docente en función de determinados contenidos previstos para intentar generar determinados aprendizajes. Serán organizadas como secuencias y denominadas propuestas secuenciadas. Pueden tener diferente presencia de aspectos lúdicos. Se debe redefinir qué se entiende por secuencias o actividades secuenciadas. Se retomarán estos conceptos en el capítulo 5.
- Se denominan "actividades cotidianas" tanto a las comúnmente consideradas de "crianza" (higiene, sueño y alimentación) como a las actividades cotidianas propiamente dichas (saludo, intercambio) y a todas las acciones vinculadas con el cuidado físico.
- Las actividades conocidas como actividades de juego libre serán llamadas propuestas de juego espontáneo, ya que el juego en la escuela siempre está determinado por tiempos y espacios escolares, por intervenciones docentes, por materiales compartidos, por la presencia de otros niños.
- Se define como intervenciones docentes a todas las acciones que transcurren antes, durante y después de la tarea concreta con los niños (acciones intencionales en función de la tarea, la enseñanza y el aprendizaje).

"Otro invento: las escuelas. Una maravilla relativamente nueva, si hablamos de la escuela pública, de la escuela para todos, de la escuela como parte de una misión masiva que se compromete a llevar conocimientos, habilidades y discernimiento a toda la población con su diversidad de ambiciones, prejuicios, talentos y hábitos. Las escuelas son tan maravillosas como las lamparitas eléctricas, pero no nos asombran porque forman parte indisoluble de nuestra vida cotidiana. Sin embargo, desde una perspectiva histórica, se trata de una invención bastante reciente y peculiar en cuanto a sus ambiciones y logros." [20]

David Perkins

Notas

1. Fenstermacher, Gary D., "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M., *La investigación en la enseñanza I.*
2. Peralta, E., María Victoria, *Una pedagogía de las oportunidades.*
3. Peralta, ob. citada.
4. Peralta, ob. citada.
5. Zabalza, Miguel, *El dilema entre cuidados y educación en la educación infantil. Controversias sobre la educación infantil.*
6. Calmels, Daniel, *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza.*
7. Zabalza, Miguel, "Los diez aspectos claves para una educación infantil de calidad", en *Calidad en la educación infantil.*
8. Zabalza, Miguel, *El dilema entre cuidados y educación en la educación infantil*, ob. citada.
9. PTFD, *Programa de transformación de la formación docente*, 1994.
10. Harf, Ruth y García Martínez, Alejandra, "Juego y educación", en revista *Novedades Educativas* N° 62.
11. Sarlé, Patricia, *Juego y aprendizaje escolar.*
12. Sarlé, Patricia, ob. citada.
13. Harf, Ruth y otra, ob. citada.
14. Ana María Porstein denomina "juego espontáneo" (concepto basado en las investigaciones de E. Pikler, 1969, desarrollado en el marco del Instituto Loczv de Budapest; Hogar Infantil Estatal de Metodología Aplicada, Puericultura y Educación, que diera forma a la Teoría del Desarrollo Motor Autónomo) a un juego que reúne las siguientes características: es auto-motivado, voluntario, surgido de la apropia intención del pequeño; centrado en el placer por el auto descubrimiento de diferentes formas de "sentir" el cuerpo y sus apoyos, de posicionarse en sus espacios, de aproximarse a un objeto atrayente, o a otro sujeto. Para ser un juego verdaderamente espontáneo, autónomo, de acuerdo con las indicaciones de E. Pikler, debe desarrollarse en un espacio amplio, seguro y desafiante a la vez, con buenos soportes, tanto horizontales como verticales. Espacio previamente preparado por el docente, quien acompaña al niño sin interferirlo, es decir "indirectamente": a través de la mirada que sostiene, el gesto, o la palabra que aprueban un descubrimiento o alientan una nueva experiencia. La institución debe asegurar entonces las condiciones afectivas, materiales y espaciales para su práctica. Condiciones que se basan en la estabilidad de los lugares y personas que rodean al niño -lo que garantiza su seguridad-, así como en la priorización del vinculo afectivo entre el adulto y el niño.
15. Porstein, Ana María, Ficha de cátedra, IES "S. C. de Eccleston", 2004.
16. Zabalza, Miguel, *El dilema entre cuidados y educación en la educación infantil,* ob. citada.
17. Windler, Rosa, "De esto sí se debe hablar", en *Recorridos Didácticos.*
18. Muchos de estos aspectos fueron abordados en: Duprat y otras, *Hacia el jardín maternal*; Harf y otras, *Nivel inicial: aportes para una didáctica*; Duprat y otra, *Pedagogía del Nivel Inicial*; Denies, C., *Didáctica del Nivel inicial.* Entre otras conferencias, paneles y cursos, en la conferencia central "El Jardín Maternal, hoy", en el marco del *Primer encuentro para Jardines Maternales* de la provincia de Buenos Aires, Bahía Blanca, 2000.
19. Pérez Gómez, en Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza.*
20. Perkins, David, *La escuela inteligente.*

Enseñar y aprender en el jardín maternal,
la mirada desde la didáctica

El tipo de vínculo y el estilo de comunicación que el docente construye y transmite con cada una de sus actitudes implican una enseñanza sobre los vínculos y sobre el mundo. Los niños aprenden cotidianamente sentimientos, modos de relacionarse con los otros y también los diferentes aspectos de la realidad en función del estilo que se imprime a sus cuidados. Los adultos significativos enseñan con cada acción y en cada momento a través de la modalidad con que asumen las diferentes tareas y contactos. Reflexionar sobre estos aspectos implica analizar los modelos de enseñanza y de aprendizaje. De eso se trata cuando nos referimos a mirar al jardín maternal desde la didáctica.

PECULIARIDADES DEL JARDÍN MATERNAL

En este apartado se abordarán las particularidades de la educación en este ciclo, especialmente los aspectos que lo diferencian del resto del sistema educativo, incluso del jardín de infantes. (Ver cuadro 3.)

Como parte del sistema educativo formal, comparte algunas de sus características: educa, cumple una función social, desarrolla propuestas de enseñanza con personal idóneo, promueve el aprendizaje de los alumnos, desarrolla una planificación y evaluación institucional y áulica. Sin embargo, existen *particularidades* en algunos aspectos o en el modo en que se los aborda:

1. El nivel de desarrollo de los alumnos y sus necesidades específicas, que implica adecuar las ideas sobre qué es enseñar, y sobre qué, cómo y cuándo se enseña.
2. La necesidad de construir todas las tareas fundándolas en relaciones afectivas positivas, comprometidas y favorecedoras. Esto requiere de una reflexión constante sobre los vínculos que se establecen, la organización que se plantea y los modos desde los cuales se interviene, como docentes, en cada una de las instancias.
3. La comunicación básicamente gestual y corporal, que se complementa con el acompañamiento del desarrollo del lenguaje verbal y exige del docente una peculiar disponibilidad corporal y afectiva. *"Los 'usos' más simples de la comunicación aparecen antes de que el lenguaje propiamente dicho entre en escena. Pedir, indicar, aliarse, son acciones que se realizan mediante un gesto, la vocalización, mediante el 'lenguaje del cuerpo', regulando la mirada antes de que aparezca el lenguaje léxico-gramatical. Cuando aparece, se usa para perfeccionar, diferenciar y ampliar estas funciones. Con el tiempo, el niño aprende a realizar ciertos actos de*

habla que pueden ser ejecutados sólo mediante el uso del lenguaje propiamente dicho, y el ejemplo típico es la promesa... Pues esos elementos funcionan creando realidades sociales." [1]

Es esencial alcanzar un equilibrio entre la comunicación verbal y la gestual en las tareas. Esto implica tener en cuenta que el niño debe avanzar en su posibilidad de comunicarse a través de las palabras y para esto necesita de un docente que le hable y le "enseñe" las posibilidades que éstas le brindan para la comunicación. Y también necesita sus espacios de silencio y, por sobre todo, la presencia de un adulto que lo mire, le sonría, lo acaricie, lo abrace y comprenda sus gestos respondiéndole en consecuencia, es decir, que se comunique a través del lenguaje gestual.

4. El tiempo y la importancia que ocupan las actividades vinculadas con la crianza (higiene, sueño y alimentación), son peculiares por la edad de los niños y el período de permanencia en las instituciones. Gran parte de las horas institucionales se dedican a estas tareas que deben realizarse de manera personalizada y en un tiempo disfrutado y aprovechado.
5. Los horarios de funcionamiento deben adecuarse a las diversas necesidades familiares. A su vez, deben contemplar una organización que permita la entrada en escena de las propuestas pedagógicas.
6. Las modalidades de trabajo y de vínculos familia-institución, que adquieren características más estrechas y con un compromiso especifico en relación con la comunicación y las modalidades de acción. El jardín maternal no debe suplir las acciones familiares sino educar a los niños desde el cuidado y la intencionalidad pedagógica mientras permanecen en la institución, complementando la educación familiar.
7. Las instancias de articulación del trabajo grupal e individual, institucional y familiar, de juego y de descanso, de rutinas y propuestas pedagógicas. En el desarrollo de las tareas diarias se hace necesario contar con tiempos individuales y grupales, tiempos de cuidado, descanso y mimos, tiempo de propuestas sin consignas que favorezcan el juego espontáneo a través del contacto con diferentes objetos, las diversas acciones e interacciones, el acercamiento personal. También es imprescindible contar con momentos de propuestas basadas en contenidos y organizadas en función de las estrategias e intervenciones óptimas para colaborar con los procesos personales de aprendizaje y los inicios de conformación de lo grupal. Si lo actitudinal siempre implica el sustento de toda propuesta, en el jardín maternal adquiere dimensiones fundamentales en relación con los aprendizajes y básicamente con el desarrollo general de los niños.
8. La observación de los niños, sus acciones y relaciones, a fin de planificar los tiempos y las rutinas favoreciendo aprendizajes reales y respetuosos. Esta es considerada también una peculiaridad en función del desarrollo de los niños entre los 45 días y dos años, y la especificidad de este ciclo. La observación permite "leer" con mayor adecuación las necesidades de los niños, especialmente cuando ellos aún no pueden expresarse verbalmente, y tomar decisiones en cuanto a las propuestas a realizar en relación con las acciones observadas. Por supuesto, esto debe ir de la mano de un docente atento y contactado de tal forma, con cada niño en particular y con el grupo en general, que pueda mirar más allá de lo obvio y comprender más allá de lo expresado verbalmente, es decir, escuchar lo no "dicho" y entender "sin palabras".
9. La planificación, que se realiza integrando los aspectos y variables de todo diseño anticipatorio de una propuesta pero con una modalidad diferente.[2]
10. La creación de un ambiente alfabetizador, con colores y formas variadas que inviten a la acción, con objetos que estimulen a actuar sobre ellos de diversas formas y espacios que promuevan las exploraciones y enriquezcan las acciones e interacciones. En estas edades, la organización de los espacios y la presencia de los objetos son organizadores e incentivadores de los aprendizajes. Objetos sin colores, espacios sin desafíos, pocos o excesivos elementos, demasiada variedad o monotonía, ejercen influencias fundamentales en el desinterés por desarrollar las propuestas y tomar iniciativas. Es necesario contar con espacios adecuados, luminosos, cálidos, limpios, potenciadores, enriquecedores, es decir, con espacios alfabetizadores.
11. La organización de los grupos, que puede asumir distintas modalidades. Algunas instituciones organizan los grupos por edades y otras por logros, con lo cual los pasajes de sala se realizan a lo largo de todo el año -por ejemplo, pasan de la sala cuando aprendieron a caminar o a controlar los esfínteres-. Es conveniente, en la medida de lo posible, conformar los grupos a principio de año en función de las edades y mantenerlos durante el año lectivo. Esto permite una conformación grupal que favorece procesos, aprendizajes y un trabajo enriquecido en función de la organización que se consolida.

¿POR QUÉ LA MIRADA DESDE LA DIDÁCTICA?

Pensar al jardín maternal desde la didáctica implica pensar en la enseñanza porque la didáctica se ocupa de la teoría, programación y práctica de ésta. En consecuencia, incluye también pensar en el aprendizaje y en los aportes de las teorías del aprendizaje a la didáctica.

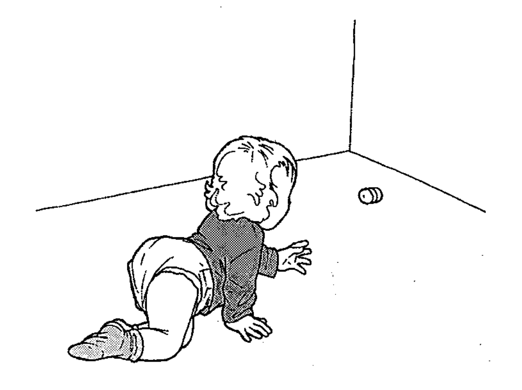
La mirada desde la didáctica, suele entenderse erróneamente como una mirada basada en el tecnicismo, las programaciones estrictas y el exceso de intervenciones más bien lineales y fijadas en contenidos específicos. Durante mucho tiempo se consideró a la didáctica como una disciplina meramente práctica que solamente estructuraba prescripciones para las acciones educativas, en función de aspectos teóricos tomados prestados de otras disciplinas, como la psicología.

Lejos de aquellos planteos, se concibe a la didáctica como una disciplina científica y técnica enmarcada en una teoría de la educación[3] y en aspectos ideológicos, que tiene como objeto de estudio a la enseñanza en sus niveles de teoría, programación o diseño y práctica (ver cuadro 1). Se ocupa de estudiar, analizar y explicar la situación de enseñanza desde sus propios marcos explicativos conformados por los aportes integrados de diferentes disciplinas. La didáctica cuenta con las herramientas para incluir y organizar los aportes beneficiosos de éstas para la tarea pedagógica. En definitiva, el objetivo es acercarse a una buena enseñanza para lograr una mejor educación.

Muy distante de una concepción cerrada y tecnicista en la cual los niños no tienen una cabida verdadera, la didáctica puede y debe tomar las mejores decisiones para favorecer a los niños, sus aprendizajes y su lugar en el mundo.

ENSEÑAR Y APRENDER EN EL JARDÍN MATERNAL

Enseñar en este ciclo educativo implica ampliar el concepto y la definición de aquello que se entiende por enseñanza. Cumplir con una función pedagógica no es posible sin vínculos de afecto, sin un trabajo personalizado con cada niño y con cada familia. Enseñar supone la idea de cuidado, de afecto, de respeto. Al enseñar se cuida, si se lo realiza con responsabilidad y criterio profesional (ver cuadro 3).



Los aspectos vinculares son fundamentales para comprender la enseñanza en estas edades. Se logran mejores aprendizajes cuando la enseñanza incluye actitudes y vínculos que favorecen la motivación y fomentan el deseo y el compromiso. Sin perder el encuadre profesional, y evitando confusiones, en el trabajo con niños muy pequeños es imposible enseñar y aprender sin relaciones afectivas constantes, presentes y profundamente comprometidas.

Hablar de enseñanza y, por lo tanto, hablar de didáctica implica referirse a aprendizajes e intervenciones en sentido abarcativo, incluye la incorporación de las problemáticas sociales, contextuales, familiares y personales de los niños consideradas como variables que inciden en las situaciones de enseñanza y que deben ser tenidas en cuenta por docentes y directivos como parte de la tarea a desarrollar. Entender estas variables como parte de la enseñanza implica enmarcar la tarea pedagógica en los contextos que la determinan, abarcando todo el conjunto de variables que se ponen en juego en cada práctica concreta.

En el jardín maternal se enseña, redefiniendo aquello que se entiende por enseñanza y por contenidos escolares.

Sin embargo, a pesar de que se acepte esta afirmación, persiste un espacio para la discusión: tiene que quedar claro *por qué, qué, cómo, con qué, dónde y cuándo se enseña.*

¿Por qué se enseña?

En el jardín maternal se enseña porque se trata de una institución educativa y como tal cumple con la función de transmitir y construir conocimientos socialmente válidos. Se enseña para que los alumnos avancen en sus procesos de aprendizaje hacia los objetivos que se plantean, los contenidos que se abordan y las intervenciones de los adultos que median entre los sujetos de aprendizaje y la cultura a ser enseñada.

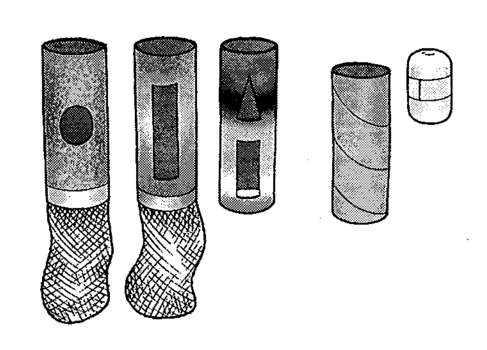
Más adelante,[4] se abordará la temática de los contenidos -***¿qué se enseña?***- y las estrategias de los docentes -***¿cómo se enseña?***-. Ahora nos referiremos a los materiales -***¿con qué se enseña?***-, al ambiente -***¿en dónde se enseña?***- y a los tiempos -***¿cuándo se enseña?***-.

¿Con qué se enseña?

Si bien los materiales no deben ser el eje desde dónde pensar las propuestas ni deben dejar en un segundo plano a los contenidos y acciones, en estas primeras edades es importante tomar buenas decisiones al respecto.
En principio, y fundamentalmente, los materiales deben ser seguros y reunir las siguientes características:
- no pueden ofrecer ningún peligro, por mínimo que fuese,
- no se deben romper con facilidad,
- deben ser fácilmente lavables y
- deben cumplir con las normas que determinan los materiales no tóxicos permitidos para su elaboración.

Además, deben ser:
- atractivos,
- posibilitadores de diferentes acciones y usos,
- adecuados a diferentes hechos, gustos, experiencias y edades.

Puede ocurrir que las actividades no se desarrollen como se han planificado si los materiales no atraen por sus colores, formas, sonidos y por sus diversas posibilidades de exploración y manipulación. Frecuentemente, los niños de una misma sala de jardín maternal presentan diferencias de algunos meses entre ellos, situación que determina importantes diferencias en necesidades y posibilidades. Éste es uno de los motivos por los cuales los objetos seleccionados deben permitir la realización de diversidad de acciones por parte de todos los niños y las actividades que se propongan deben pensarse con suficiente amplitud para considerar las diversas posibilidades infantiles.



Es importante considerar que los materiales deben permitir tanto el juego y el accionar individual como la interacción con los otros y plasmar oportunidades para que los niños pongan en accion sus intereses personales en relación con los objetivos y contenidos, deben fomentar la acción y la interacción, lograr la participación activa, responder a las acciones de los niños y brindarles la posibilidad de actuar según sus propios intereses, necesidades y logros.[5]

"El escenario y los materiales tienen una gran influencia en las situaciones sociales que surgen. Los materiales, se deben elegir con mucho cuidado, porque los niños no empiezan su aprendizaje con la información verbal, sino mirando e interaccionando" (Willis y Ricciuti, 1990).

¿Dónde se enseña?

Una importancia similar adquieren el escenario, el contexto, los espacios y los lugares en los cuales los niños y docentes conviven y desarrollan las diferentes actividades. El niño tiene que sentirse confiado, cómodo y seguro para elegir y experimentar. La disposición y el tamaño de la sala ejercen influencias importantes en las posibilidades, tareas y acciones.

El espacio, en tanto **ambiente alfabetizador**, debe ser seguro, amplio y luminoso, posible de ser armado, desarmado y rearmado, se requiere que sea estable y a la vez variable, en el sentido de mantener los espacios significativos y reconocidos por los niños para favorecer la exploración segura y la autonomía y, a la vez, permitir la utilización de distintos sectores con sus diferentes posibilidades a fin de enriquecer movimientos, ideas y acciones sin desestabilizar excesivamente. El objetivo es lograr el equilibrio entre la variabilidad y la estabilidad, la sala debe estar dispuesta de manera que ofrezca un ambiente relajante, que permita momentos tranquilos, momentos para jugar solos y períodos para no hacer nada específico (Willis y Ricciuti, 1990).

Un ambiente alfabetizador para niños de 0 a 3 años implica un espacio físico pleno de formas, colores, objetos, figuras y sonidos atractivos, que rodee a los niños de vida. Un ambiente diseñado en función de criterios tanto estéticos como ideológicos, organizado bajo el supuesto de que se enseña desde la organización, los espacios, tiempos y materiales, además de las estrategias e intervenciones. El contexto en el cual se desarrolla una situación de enseñanza tiene gran influencia en lo que sucede en el proceso de apropiación de los saberes. Los aspectos ideológicos que ponemos de manifiesto en cada decisión e intervención también se

transmiten en los objetos que seleccionamos y en el modo de organizar el ambiente en el que se desarrollan las vivencias escolares.

¿Cuándo se enseña?

Se enseña en todo momento, cuando se resignifican las rutinas, cuando se acompañan los procesos, cuando se crea un ambiente propicio para aprendizajes ricos, y especialmente cuando se plantean propuestas de enseñanza previamente planificadas y secuenciadas.

Sin embargo, no pensamos en un docente sin descanso realizando propuestas continuamente, sino en un docente que sabe que enseña a través del modo en que responde a los niños en cada situación, a través de la manera en que los alza, los cambia, los acompaña, les alcanza el juguete, les brinda una mano para caminar. La reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos se consigue prioritariamente mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y en la institución, y de experiencias de aprendizaje e intercambio en función de determinados modos de pensar y hacer (Pérez Gómez, 1992). Según la modalidad que se asume en el vínculo y en la transmisión de conocimientos, se enseña a los niños un modo peculiar de manifestarse y relacionarse, que responde a un modelo educativo determinado.

Por ejemplo:

- Cuando un niño de un año intenta subir un escalón, existe una gran diferencia entre:

1. Alzarlo y subirlo.
2. Dejar que suba solo, si es que puede y como pueda.
3. Brindarle la mano para que la tome y, apoyado en ella, intente y seguramente logre subir, acompañando la acción con un gesto y una actitud corporal que transmitan: *"aquí estoy, disponible y dispuesto a ayudarte y acompañarte en tus emprendimientos"*.

- Cuando un bebé intenta tomar con sus manos un objeto demasiado alejado de su campo de acción, existe una gran diferencia entre:

1. Tomar el objeto y dárselo en la mano.
2. Dejar que tome el objeto solo si es que puede y como pueda.
3. Acercarle el objeto a una distancia adecuada a sus posibilidades, acompañando la acción con un gesto y una actitud corporal que transmitan: *"aquí estoy, disponible y dispuesto a ayudarte y acompañarte en tus emprendimientos"*.

Cuando los docentes optan, en forma sostenida y cotidiana, por la tercera actitud, los logros de los niños son mayores, más intensos y más interesante el desarrollo general.

Por otra parte, la tercera opción se asienta además en la posibilidad de aprender a aprender, porque se realiza un aprendizaje diferente sobre las propias posibilidades y las que brinda el contexto cercano. El niño aprende acerca del mundo y de sus propias posibilidades a través de la modalidad en que es cuidado, atendido y "estimulado".

Si bien sabemos que el estímulo se entiende, desde las posturas constructivistas, disociado de la concepción lineal de la relación causal entre un estímulo del medio y una única posible respuesta de todos los sujetos, muchas veces no puede dejar de asociarse con la concepción estímulo-respuesta. Por eso, tal vez resulte más adecuado hablar de enseñanza que de estimulación. De otro modo, resultaría necesario redefinir la estimulación desde una idea alejada de la ejercitación de capacidades o logros específicos (como introducir la cuchara en la boca o meter un objeto dentro de otro).

Concebimos la enseñanza como un proceso amplio y complejo que integra múltiples posibilidades: observar, intervenir, transmitir, favorecer, acompañar, andamiar, sostener, poner el cuerpo, accionar con y sin palabras, "tirar de la cuerda del nivel de desarrollo real creando nuevas zonas de desarrollo próximo", y no como un proceso cerrado y lineal.

Ahora bien, *"para definir la relación entre la evolución del niño y su aprendizaje, no basta con establecer el nivel evolutivo en términos de las tareas o actividades que el niño es capaz de realizar por sí solo, sino que es preciso determinar qué es capaz de hacer con la ayuda de otros. La humanización se realiza en contextos interacti-*

vos, en los cuales las personas que rodean al niño no son objetos pasivos o simples jueces de su desarrollo, sino compañeros activos que guían, planifican, regulan, comienzan, terminan, etc., las conductas del niño. Son agentes del desarrollo. Al conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda, colaboración o guía de otras(s) persona(s) le llama Vigotsky 'nivel de desarrollo potencial', diferenciándolo del 'nivel de desarrollo actual', que es aquel que corresponde a ciclos evolutivos llevados a cabo y que se define operacionalmente por el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar por sí mismo, sin la guía y ayuda de otras personas.

A partir de estas definiciones es fácil entender el concepto vygotskiano de Zona de desarrollo potencial (Zona blizhaishego razvitiya): 'No es otra cosa -dice- que la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz'".[6]

Es importante destacar que la enseñanza no implica ejercer una sobreestimulación irrespetuosa, sino brindar posibilidades que enriquezcan el desarrollo de los niños, organizando las jornadas de manera que se logre el equilibrio óptimo entre desafíos y sostén, monotonía y estabilidad, el planteo de propuestas, las intervenciones y el acompañamiento.

La enseñanza tiene como objetivo producir el aprendizaje, ésa es su razón de ser, aunque sabemos que esto no garantiza que los aprendizajes se produzcan (Fenstermacher,1989).

El aprendizaje es un proceso continuo de ajustes y desajustes, individual, pero altamente influenciado por las experiencias previas de cada sujeto y su predisposición para realizarlo; sin desconocer el valor prioritario de los intercambios y las situaciones que se le presentan.

Una de las renuncias más importantes en relación con las preconcepciones docentes es aceptar que no se puede manipular el aprendizaje de los otros desde el exterior, ni garantizarlo con nuestras intervenciones. Pero sí se puede y se debe trabajar planteando posibilidades facilitadoras, reconociendo la importante influencia de las acciones docentes. Y esto es de vital importancia.



Ahora bien, es conveniente aclarar que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos estrechamente relacionados pero diferentes; por eso no podemos hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza no siempre genera aprendizaje. El sujeto aprende aquello que no le ha sido enseñado directamente, así como se le enseñan cuestiones que en realidad no aprende. Por eso se hace referencia a la dependencia ontológica (de sentido) y no causal entre la enseñanza y el aprendizaje (Fenstermacher, 1989). Pero,... *"Si nadie aprendiera, sería difícil imaginar que pudiéramos disponer del concepto de enseñar. Porque si el aprendizaje no se produjera nunca, ¿qué sentido tendría enseñar?"*... Entonces... ;*"Sin el concepto de aprendizaje, no habría concepto de enseñanza (aunque, como se señaló anteriormente, la dependencia no actúa en sentido inverso)"* (Fenstermacher) porque el aprendizaje si es posible aunque no estemos en presencia de la enseñanza. Por otra parte, la lógica que preside la enseñanza no es la misma que la que preside el aprendizaje (Merieu, 1998), y sólo el propio sujeto puede decidir aprender. Además ... *"la distinción entre aprendizaje y enseñanza supone la superación de la vieja y falsa dicotomía entre la enseñanza tradicional y la mal llamada enseñanza activa, dicotomía sustentada en la indiferenciación entre procesos de aprendizaje y estrategias de enseñanza. Ausubel viene a mostrar que, aunque el aprendizaje y la instrucción interactúan, son relativamente independientes, de tal manera que ciertas formas de enseñanza no conducen por fuerza a un tipo de aprendizaje..."* (Pozo, 1989).

El aprendizaje es una construcción personal de cada sujeto y la enseñanza debe tender a darle los instrumentos necesarios para que realice esa construcción. El docente acompaña a los alumnos en sus procesos de apropiación de los contenidos, guiándolos para que puedan apropiarse de ellos y aprender. Les enseña procedimientos, acciones, estilos, modelos de acercamiento a los objetos de conocimiento, es decir, herramientas que se conforman en definitiva como ejes en la vida de los aprendices.

El niño en el jardín maternal realiza aprendizajes con un valor fundamental para su vida presente y futura, pero es necesario plantear que muchos de ellos (aunque no todos) los aprenderían igualmente en una situación familiar, social y personal medianamente favorecedora.

Aprenderían a hablar, a gatear, a caminar, a correr, a reconocer su cuerpo, a reconocer su nombre, a conocer y nombrar a personas, objetos y acciones con determinado grado de familiaridad, a realizar acciones y establecer relaciones entre los objetos, a explorar los objetos y espacios.

Probablemente aprenderían a compartir espacios, objetos y momentos de juego, a explorar otras características de los materiales y espacios, a hacer juegos con su cuerpo, a jugar con las palabras. Esto dependerá de la

conformación familiar y de la modalidad vincular (si están en contacto con otros hermanos u otros niños, si los adultos que los cuidan juegan con ellos, etc).

Seguramente, no aprenderían a reconocer y a respetar las características especificas de cada uno de sus compañeros, a esperar su turno y a aceptar los tiempos de espera en función de la dinámica grupal, a entender el modo de funcionamiento de una institución y una sala, a aceptar que los objetos no son propios sino de todos, a separarse y reencontrarse con las personas queridas, a escuchar y producir cuentos, a disfrutar de poesías con los amigos, a cantar canciones, a producir y tocar instrumentos musicales, a reconocer estilos musicales diversos, a pintar y limpiar sus pinceles con un trapo para no ensuciar la pintura de todos y lavarlos al finalizar de usarlos para que estén listos para la próxima actividad, a jugar con objetos y con el propio cuerpo respetando el cuerpo, el espacio y las necesidades de los otros, a reconocer características especificas de los objetos y otras comunes a diferentes elementos, a establecer relaciones entre los objetos, a recrear sus acciones en función de los aportes de los otros, a adecuar los propios intereses en función del interés común, a cuidar sus cuerpos y los de los compañeros, a cuidar los espacios y los objetos, a cuidar a los compañeros...

Vale la pena destacar que los aprendizajes de los niños, al sucederse en un ámbito escolar con adultos docentes que observan los procesos desde la intencionalidad educativa, adquieren un significado diferente. Entonces, no pueden quedar librados al azar ni de las posibilidades individuales ni de las jornadas "menos trabajosas" que den la posibilidad de "hacer algo".

Por otro lado, las propuestas e intervenciones que se ponen en juego en las situaciones de enseñanza tienen una fuerte influencia en los aprendizajes que se alcanzan.

La escuela enseña algo más que contenidos, porque enseñar es apostar, es querer que el otro sea alguien en su vida (Antelo, 2000). La enseñanza que se brinda en las situaciones escolares tiene lugar con las características específicas que le dan identidad a las tareas en las instituciones educativas. Estas implican modalidades, acciones, relaciones y alcances determinados que necesitan considerarse para comprender cómo se producen los aprendizajes en dichas situaciones.

Principios para la educación de 0 a 3 años (Willis y Riciutti, 1990)

1. El cuidado de los niños debe ser individualizado, es decir, las prácticas de atención deben realizarse a la medida de cada niño.
2. Debe existir continuidad en el desempeño de las personas que están al cuidado del niño.
3. Hay que atender a los niños de una manera afectiva y cálida para que se sientan contenidos.
4. Debe existir un equilibrio entre la uniformidad y la variedad, tanto en las prácticas del educador como en el ambiente físico que rodea al niño.
5. El entorno físico y social en el que el niño pasa una buena parte del día debe proporcionarle las suficientes respuestas para que perciba que ejerce cierto control sobre él.
6. Toda experiencia sirve de aprendizaje y el niño necesita una atención que le brinde oportunidades para aprender y para relacionarse socialmente, a través de las rutinas diarias.
7. El niño deberá ser protegido de la sobreestimulación y el desorden.
8. El docente debe evitar que el niño esté expuesto a un exceso de inquietud profunda o prolongada.
9. El educador tendrá que transmitir al niño que aprender es una actividad agradable.
10. Para hacer un buen trabajo el docente debe disfrutar con su papel.

APORTES DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE A LA DIDÁCTICA EN EL JARDÍN MATERNAL

Las teorías de aprendizaje brindan un aporte fundamental a la hora de pensar la enseñanza. Es necesario saber cómo aprenden los sujetos para tomar decisiones con respecto a los modos de enseñar. Las teorías del aprendizaje brindan un aporte fundamental a la hora de pensar la enseñanza. Las concepciones sobre el aprendizaje ejercen importantes influencias en las decisiones didácticas y en las intervenciones docentes (ver cuadros 2 y 4).

Las teorías del aprendizaje explican cómo aprenden los sujetos, las teorías de la enseñanza se ocupan de explicar y dar prescripciones sobre cómo enseñarles a los sujetos que aprenden. Existe una estrecha relación entre las concepciones sobre cómo se aprende y cómo se enseña. Esto influye en las concepciones teóricas, pero tam-

bién en cómo se desarrollan las situaciones reales de enseñanza. Si se considera que los sujetos aprenden estableciendo relaciones lineales entre un estímulo idéntico para todos y una única respuesta, se propondrán actividades tendientes a logros específicos, únicos y sencillos; serán actividades acotadas, con una consigna muy precisa que los niños repetirán muchas veces.

En cambio, si se adhiere a una concepción sobre el aprendizaje que lo entiende como un proceso complejo, se ofrecerán propuestas tendientes a realizar variadas acciones y a abordar distintos ejes como un abanico de posibilidades en función de los diferentes sujetos. Entonces, se requiere de un adulto mediador -entre la cultura y los sujetos que están aprendiendo- que los andamie y sostenga en el desarrollo de propuestas significativas, en actividades en las cuales los niños puedan explorar, accionar, seleccionar, que intervenga para favorecer el aprendizaje. Ahora bien, si esto fuera tan sencillo, nunca se encontrarían situaciones de enseñanza lineales ni educadores que establezcan consignas únicas y rígidas. Sin embargo, las relaciones entre la teoría y la práctica son altamente complejas y, aunque las personas adhieran a un determinado marco teórico y un enfoque didáctico específico, a la hora de poner en juego las acciones muchas veces surgen aquellos aspectos desechados teóricamente y vinculados con la biografía escolar (construida en función de las experiencias del docente a lo largo de su escolaridad) y las matrices de aprendizaje (construidas en función de los aprendizajes familiares, sociales y escolares desarrollados a lo largo de su vida).

En toda acción educativa siempre habrá fragmentos de diferentes teorías, inclusive caducas o contradictorias entre sí (Sacristán, G., 1982). Es necesario tomar conciencia de ellas para decidir si las acciones que se realizan son coherentes con las ideas que se sustentan y desean poner en juego, o no lo son y se deben realizar las modificaciones necesarias.

Si la relación entre la enseñanza y el aprendizaje no debe ser lineal, tampoco debe serlo la relación entre las teorías del aprendizaje y la teoría y práctica de la enseñanza.

No se debe realizar un pasaje directo de los aportes de las teorías del aprendizaje a la práctica de la enseñanza. Los aportes de las teorías del aprendizaje deben integrarse en las teorías de la enseñanza y éstas serán las que guíen la práctica. Las teorías de la enseñanza son más abarcativas que las del aprendizaje. Integran los diferentes aportes de las teorías del aprendizaje, de otras ciencias y disciplinas (epistemología, filosofía, sociología, psicología y psicología social...), además de los aspectos ideológicos que determinan las elecciones y selecciones. Desde la didáctica se seleccionan aquellas teorías y aquellos aportes de las teorías del aprendizaje que pueden enriquecer los marcos teóricos y las situaciones concretas de enseñanza (Sacristán, G., 1982).

¿Cuántos elementos de la teoría de Jean Piaget se trasladaron directamente a las situaciones escolares y llevaron a realizar actividades que no aportaban demasiado a los aprendizajes escolares de los niños y que alejaban a los maestros del rol docente? Se pedía, por ejemplo, a los niños de sala de 5 años, como evaluación antes de terminar el nivel inicial, la realización de seriaciones y cuando ellos no podían lograrlo se insistía, interrogándolos reiteradamente: *"¿Estás segura/o?"*, intentando plantearles un conflicto para que lo "resolvieran adecuadamente". Olvidábamos que, retomando a Piaget, en este tipo de tareas, las resoluciones que los sujetos realizan dan cuenta de su etapa de desarrollo, con lo cual no se pueden modificar desde el exterior, y que el conflicto produce desequilibrio cuando el niño se encuentra en una etapa de transición.

Este ejemplo da cuenta de la importancia de no trasladar directamente los aportes de las teorías del aprendizaje que explican, desde la psicología, cómo aprenden los sujetos desde diferentes posturas. La alternativa es integrar los aportes de las diferentes teorías del aprendizaje a la teoría y práctica de la enseñanza entendiendo que una teoría no puede explicar todos los tipos de aprendizaje que realizan los sujetos (Gimeno Sacristán, 1992). Por eso se hace necesario tomar en cuenta los aportes de las diferentes teorias que explican diversos tipos de aprendizajes desde distintas posturas, a fin de enriquecer la mirada. Es decir, "mirar" desde la enseñanza a las teorías del aprendizaje, para seleccionar aquellas que puedan enriquecer la teoría y practica de la enseñanza.

Desde algunas posturas, se considera a la enseñanza como una actividad meramente práctica que toma prestado el marco teórico de las teorías del aprendizaje para fundamentar sus acciones. Esta es una idea errónea, porque la enseñanza no es un mero hacer lo que otros, con autoridad intelectual, piensan, sino que implica un constante pensar, elegir, crear, decidir y modificar. Esto se vincula estrechamente con definir a la didáctica no como una disciplina práctica cuyo objetivo es ofrecer prescripciones para la acción educativa en función del marco teórico que "toma prestado" de la psicología. Muy por el contrario, la didáctica implica aspectos tanto teóricos (teoría de la enseñanza) como prácticos (práctica de la enseñanza), vinculados por el nivel de diseño o programación (ver cuadros 1 y 2).

Por otra parte, aunque los marcos teóricos vayan cambiando, la teoría no se puede aplicar directamente a la práctica ni la modifica sencilla y directamente. Muchos docentes que manifiestan su adhesión a posturas relacionadas con la construcción del conocimiento, la autonomía y la creatividad, realizan propuestas en las cuales

los niños deben responder estrictamente a lo que ellos esperan y apelan a premios y castigos para lograrlo. Es claro que las modificaciones teóricas ejercen influencias en las situaciones prácticas, pero éstas están francamente influenciadas por múltiples variables que responden a diversas causas con alto grado de complejidad. La cotidianidad obliga a la toma constante y rápida de múltiples decisiones sobre personas y situaciones que no siempre permiten desarrollar acciones articuladas con la teoría. La pregunta sobre cómo aprenden es fundamental, porque según la modalidad que se asume en los vínculos y en la transmisión de los conocimientos a los niños, se les está enseñando un modo peculiar de manifestarse y relacionarse. Por eso es esencial comprender que se les enseña a través del estilo de vínculo, el acercamiento y el contacto que se establece con ellos, modalidades adecuadas de manifestar y sentir el afecto y las relaciones con el mundo.

En este marco, cabe destacar **las contribuciones significativas que las teorías del aprendizaje aportan al jardín maternal** con relación a las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje proporcionando ideas sobre las cuales sustentar y enriquecer las prácticas. Como no es posible explicar con una única teoría cómo aprenden los sujetos, es preciso acudir a un abanico de ellas, que se ocupan de estudiar diferentes aspectos y ofrecen sustento a la didáctica en el jardín maternal (ver cuadros 2 y 4).

Mencionamos anteriormente a Lev Vigostky y su concepto de Zona de Desarrollo Próximo, definido como la distancia entre el nivel de desarrollo real (resolución independiente de problemas) y el nivel más elevado del desarrollo potencial (resolución de problemas bajo la guía del adulto o de pares). Este concepto da cuenta de un docente mediador entre los aprendizajes de los niños y la transmisión de la cultura, en tanto adulto significativo que puede promover esos aprendizajes. La Zona de Desarrollo Próximo se determina por el nivel de desarrollo real del niño y también por el potencial, de tal manera que aquello que se enseña está determinado por ambos niveles. La enseñanza es positiva cuando va más allá del desarrollo, favoreciendo desde el aprendizaje el avance en los procesos. Esta afirmación no significa manipular los aprendizajes desde el exterior, sino considerar que la enseñanza (*instrucción*, según una traducción más exacta) crea la Zona de Desarrollo Próximo y que debe darse en esa distancia permitiendo que el niño pueda realizar con otros aquello que solo no puede, ya que las interacciones con los otros lo posibilitan (Riviere, 1984).

¿De qué manera? Respetando y no imponiendo, mostrando y no presionando, funcionando como modelo a imitar, incentivando con propuestas que presenten desafíos, que promuevan las búsquedas y las acciones, proponiendo acciones compartidas.

"El adulto o iguales explicitan el orden implícito, organizan el mundo para el niño a través de su propio contexto y actividades, y sobre todo de las actividades conjuntas con el niño.

El niño adquiere así capacidad en su actuación externa compartida (a nivel interpsicológico) que será luego capaz de ejercitar él solo (a nivel intrapsicológico) primero con ayuda de instrumentos externos y luego psicológicos internos. Estas capacidades intrapsicológicas ya interiorizadas son el núcleo del desarrollo real, pero si rodeamos al sujeto de instrumentos físicos y semióticos adecuados irá más lejos de su núcleo real de desa-rrollo: ZDP... En esto no hace falta insistir: el aprendizaje sólo se produce cuando los utensilios, signos, símbolos y pautas del compañero de interacción son incorporables por el niño en función de su grado de desarrollo previo. Pero no sólo eso: el aprendizaje depende también del desarrollo potencial del sujeto.

El aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño... Así, pues, la noción de una zona de desarrollo potencial nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el 'buen aprendizaje' es sólo aquel que precede al desarrollo.

El concepto de 'zona de desarrollo potencial' sintetiza la concepción del desarrollo como apropiación e internalización de instrumentos proporcionados por agentes culturales de interacción. Define las funciones que aún no han madurado, pero están en proceso de hacerlo..."[7] Entonces, el aprendizaje escolar favorece y orienta los procesos de desarrollo.

No se trata de imaginar a un docente creando "pequeñas zonas" con relación a cada uno de sus 15 alumnos/bebés, sino de pensar que el concepto de ZDP se refiere a "instruir" en la distancia creada entre lo que los alumnos pueden hacer por sí solos y lo que podrán hacer en el futuro, y lo que hoy pueden hacer con la ayuda de un adulto o par más avanzado en el proceso, porque es ahí donde aprenden y ponen en juego algo diferente a lo que ya saben. Como nada se aprende de una sola vez, será necesario retomar, rehacer, recapitular los aprendizajes. Por otra parte, el docente pensará propuestas que promuevan el trabajo en una "imaginaria zona de desarrollo grupal", es decir, propuestas posibilitadoras de avances para una gran parte de los niños del grupo. El resto formará parte de las posibles intervenciones personales con cada niño.

Los aportes de Jerome Bruner se refieren a la importancia de la instrucción y la forma en que el maestro presenta al niño aquello que debe aprender, incorporando el concepto de **andamiaje** como la estructuración que los adultos realizan de las tareas para facilitar el aprendizaje. En esa ZDP será posible construir los andamios que sostendrán los aprendizajes incipientes, para luego retirarlos cuando el niño pueda sostenerlos por sí mismo. Tratándose de niños muy pequeños, se necesitan andamios fuertes y seguros que serán retirados a tiempo a fin de que el docente ensaye un equilibrio entre lo que el niño puede lograr por su cuenta y las situaciones a las que accederá con una mano alentadora. Ahora bien, la propia concepción de andamiaje, como una disposición de estructuras que sostienen los aprendizajes, presenta desde su esencia la idea de que se colocan con la intención de ser retirados al alcanzarse el logro buscado, es más, se van retirando en la medida en que se considera que el sujeto puede ir resolviendo situaciones por sí mismo.

En este sentido, Bruner presenta tres momentos que son de gran importancia para las propuestas con los niños más pequeños:

1. El adulto realiza la tarea "bajo la mirada" del niño: por ejemplo toma un cubo y lo coloca dentro de una caja a través de un agujero; luego toma otro más grande e intenta colocarlo por un agujero por el cual no entra, para finalmente introducir el cubo más grande a través de un agujero más grande, por el cual sí entra.
2. El adulto realiza la tarea "con el niño": coloca un cubo y luego el otro, le propone al niño que él mismo lo haga, lo incentiva para que pruebe en diferentes agujeros con diferentes cubos, mientras él mismo sigue realizando estas acciones y probando diferentes alternativas.
3. El adulto "deja" que el niño realice la tarea por sí mismo, que la encare solo, lo acompaña y observa. Si bien no es necesaria la intervención adulta, es importante que acompañe en algunas instancias como "compañero" de juego.

El adulto puede y debe proponer al niño acciones diferentes a fin de enriquecer las que ya realiza por sí mismo creando nuevas posibilidades, actuando en la ZDP, colocando nuevos andamios para retirarlos cuando el niño ya no los necesita, proponiendo otras y así sucesivamente. ¿Esto significa una intervención sin descanso para docentes y alumnos? No, de ningún modo. Ni siquiera significa que una propuesta de actividad debe siempre implicar nuevas acciones y aspectos a aprender. Simplemente significa observar a los niños, sus acciones, actitudes y situaciones a fin de decidir las diversas maneras de intervenir. La observación también es un modo de intervención. De eso se trata la enseñanza, de diversificar las opciones entendiendo que a veces una mirada es suficiente para posibilitar avances posibles; no de crear momentos artificiales de actuaciones sin sentido.

Es interesante considerar la importancia que Bruner otorga a lo social, a la cooperación y a la instrucción como modo de disipar desigualdades sociales.

Por otra parte, cabe analizar los aportes de Bárbara Rogoff[8] sobre los aprendizajes de los niños. Según ella, el desarrollo cognitivo del niño es un aprendizaje y es inseparable del contexto. Los sujetos son aprendices del pensamiento porque, al igual que los aprendices de los oficios, aprenden en relación con la actividad a resolver (esto implica la relación teoría-práctica) desde relaciones de interdependencia, porque un sujeto condiciona al otro. Es de fundamental importancia entonces el modo en que el sujeto usa su conocimiento, cuestión que va aprendiendo desde la observación participante en las tareas del "experto" y a través del desarrollo directo de las acciones que surgen de esa observación.

Si estas ideas acerca del aprendizaje se contextualizan en situaciones de enseñanza escolares en edades tempranas, es posible afirmar que el aprendizaje puede y debe desarrollarse de un modo natural, observando, imitando, recreando las acciones de los adultos y de los otros niños. Ellos imitan naturalmente acciones y reacciones, por lo que es muy importante el modelo que se transmite, modelo que se puede provocar de manera intencional entendiendo que, por ejemplo, no es necesario repetir verbalmente qué pueden hacer sino que simplemente al realizarlo se generan determinadas acciones por parte de los niños. *"El aprendizaje no siempre supone una enseñanza activa e intencionalmente orientada por parte del más hábil, ni contextos específicos de enseñanza. El aprendizaje se produce a través de la participación o de la observación activas, en actividades cotidianas propias de una cultura o de un grupo social."*[9]

Muchos niños pintan o ejecutan un instrumento musical a muy corta edad porque van aprendiéndolo en sus interacciones sociales y en la realización concreta de tareas en compañía, por ejemplo, de su padre o madre, si se permite una participación real. Entonces, **¿por qué no salir de ciertas situaciones artificiales de enseñanza y**

pensar en incluir a los niños en propuestas con alto grado de naturalidad en contextos que favorezcan el desarrollo de tareas en las cuales se puedan integrar como aprendices espontáneamente para explorar, jugar, buscar, accionar, intercambiar de manera significativa?

Retomando a Ausubel, la significatividad de los aprendizajes se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre aquello que se aprende y lo que ya se sabe, es decir, lo que se encuentra en la estructura cognitiva del sujeto (conocimientos previos). Al aprender significativamente se atribuye significado al material objeto de aprendizaje, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes. El aprendizaje significativo supone siempre revisión, modificación y enriquecimiento, estableciendo nuevas conexiones y relaciones. Se favorece cuando las actividades comienzan retomando aspectos de las anteriores con relación a los contenidos, las acciones, los objetos, los espacios. Por ejemplo, iniciando una propuesta con una referencia a un juego anterior (*"¿Se acuerdan de que el otro día jugamos con estas pelotas?, hoy vamos a volver a jugar, pero también vamos a agregar estas más grandes"*). Inclusive los bebés más pequeños pueden comprender a qué se refieren estas palabras, no desde un sentido estricto, pero sí de modo general.

La posibilidad de aprender significativamente se encuentra en relación con la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y con las conexiones que se establecen entre ellos. Pero, además, está en estrecha relación con la organización de las propuestas, de tal manera de favorecer la "adquisición significativa de aprendizajes significativos". Por otra parte, cuanto más rica (en elementos y relaciones) es la estructura cognitiva de una persona, más posibilidades tiene de atribuir significados a materiales y situaciones novedosas, lo que implica más posibilidades de aprender significativamente (Coll y Sole, 1989).

Aprender significativamente requiere la existencia de una distancia óptima entre lo que sabe el alumno y lo que se le presenta como nuevo. Cuando la distancia es muy amplia, el alumno no tiene posibilidad de atribuir significado; el efecto es el bloqueo del aprendizaje o el aprendizaje memorístico; si la distancia es mínima, hay desmotivación, porque no siente necesidad de revisar y modificar esquemas.

¿Por qué son tan importantes estos aportes para el jardín maternal?

Siguiendo un esquema propuesto por C. Coll[10], consideramos los siguientes aportes:

1. Cuando el aprendizaje tiene lugar de forma significativa posibilita la autonomía para afrontar nuevas situaciones, identificar problemas, sugerir soluciones. La autonomía es uno de los principales objetivos de la educación y ocupa un lugar prioritario en la enseñanza en los niños más pequeños.
2. Es conveniente y deseable volver sobre un mismo contenido (debido a que los significados construidos por los alumnos son siempre perfeccionables y se dan a través de reestructuraciones sucesivas), abordándolo con diversos niveles de profundidad y complejidad; ésta es la base de las propuestas en el jardín maternal. Esto no significa la obligación de incluir variaciones y complejizaciones en cada una de las actividades (si bien esto es interesante e importante), aspecto que se retomará en los capítulos siguientes.
3. La acción didáctica debe partir del bagaje de los conocimientos previos del alumno y hacerlo avanzar mediante la construcción de aprendizajes. La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está condicionada por el nivel de desarrollo real y por los conocimientos previos (que pueden ser el resultado de experiencias educativas anteriores o de aprendizajes espontáneos) y por lo tanto se debe considerar aquello que pueden y saben "observándolo" desde "lo que podrán" y accionando en función de estos logros.
4. Es preciso tener en cuenta las posibilidades reales de los niños al seleccionar objetivos, contenidos y actividades, ya que deben ajustarse al funcionamiento de su organización y a sus posibilidades afectivas, corporales y sociales.
5. El maestro interviene activamente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para lo cual debe tener claros los objetivos hacia los cuales se dirige, los contenidos a los que se refieren y la competencia de los alumnos para abordarlos, debiendo ser capaz de aproximarse a la interpretación que éstos poseen.
6. Este proceso incluye la construcción de andamios que serán retirados en el momento necesario, de apoyos provisionales que desaparecerán progresivamente, permitiendo que el niño asuma el control de su actividad.
7. Actuar dentro de la ZDP implica sostener las acciones de los niños a través de la participación guiada, realizando el pasaje paulatino de las situaciones en manos del aprendiz en la medida en que esto va haciéndose posible.

8. Establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo y lo que es capaz de hacer y de aprender con la ayuda de otros. Partiendo del nivel de desarrollo del alumno (sin acomodarse a él), se promoverá el progreso a través de su ZDP para ampliarla y generar nuevas zonas.
9. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye la realidad atribuyéndole significados. De modo contrario, si el aprendizaje es sólo repetitivo, el alumno se limitará a memorizarlo, sin establecer relaciones con sus conocimientos previos.
10. La significatividad del aprendizaje está directamente vinculada con su funcionalidad (utilizar los conocimientos adquiridos cuando las circunstancias lo exijan). Si los conocimientos adquiridos no pueden ser utilizados cuando se los necesita, el alumno no le dará significatividad a los aprendizajes.
11. El aprendizaje en la sala *"no es nunca meramente individual, es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar"*.[11]
12. *"...en el desarrollo evolutivo cotidiano, los adultos guían el aprendizaje del/de la niño/a mediante la facilitación de 'andamiajes', esquemas de intervención conjunta en la realidad donde el/la niño/a empieza por realizar las tareas más fáciles mientras que el adulto se reserva las más complicadas. A medida que el/la niño/a adquiere el dominio en sus tareas, el adulto empieza a quitar su apoyo, dejándole la ejecución de los fragmentos de la actividad que antes realizaba aquel."* [12]
13. La idea de un aprendizaje natural, que se vaya dando en situaciones naturales de interacción y socialización cultural, permite pensar en diseños de propuestas alejadas de lo artificial y más cercanas a la vida de los niños.
14. La apropiación de aprendizajes es posible en un contexto de interacción mediante el cual el niño puede aprender de los otros, a través de su relación con ellos y la internalización de pautas de relación con los demás.
15. Desde actitudes de cuidado y respeto se logran procesos de enseñanza más ricos; enseñar también es una forma de cuidar y respetar los derechos de los niños.
16. Aprender a aprender equivale adquirir la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solos, en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

Acerca del aprendizaje y de las propuestas e intervenciones que ayudan a lograrlo

Las concepciones -conscientes o no- sobre cómo aprenden los alumnos, así como las propias ideas sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje basadas en supuestos ideológicos, determinan en gran medida las decisiones y acciones de los docentes con relación a los alumnos.

Si se considera que los niños aprenden construyendo activa y significativamente sus conocimientos de la mano de un adulto a la vez sostenedor, mediador y representante de la cultura, se elegirán propuestas acordes con estas ideas, actividades que permitan la experimentación, los intercambios, el acceso a elementos culturales significativos, con múltiples posibilidades de acción. En cambio, si se considera que aprenden cuando escuchan atentamente, cumplen una serie de pasos, reciben la recompensa que les demuestra que el aprendizaje era el esperado y adecuado, entonces las propuestas pueden ser más lineales a fin de garantizar el logro de los objetivos basados en las conductas esperadas.

Preguntar ¿cómo aprenden los sujetos? es el punto de partida para decidir las estrategias para enseñarles. Acompañar a un sujeto para que se construya él mismo, en función de sus propias decisiones y posibilidades, desde el respeto por las propias elecciones, es un desafío importante. La propuesta de "introducirlo" en el mundo (Meireau, 2001) desde sus propias posibilidades de la mano sostenedora de un educador deseoso de cumplir su función, que quiere y sabe cómo guiarlo, es una elección fundante de las tareas que se realicen.

¿Desde qué postura asumir las propuestas de enseñanza y para promover qué tipo de aprendizajes?
Es un desafío encontrar los modos de revalorizar los contenidos, sin volver a una concepción de enseñanza lineal y tradicional. El conocimiento no se construye en el vacío, pero tampoco se construye de manera significativa sin la propia elección y participación. Uno de los mayores retos de la didáctica en el nivel inicial se refiere a encontrar los modos de volver a situar al juego en el centro de la escena sin olvidar el papel de la enseñanza, comprendiendo su importancia en el desarrollo de los niños y su valor como propiciador de los procesos de aprendizaje.

Toda situación de enseñanza implica un encuentro entre docentes que enseñan, alumnos que aprenden y saberes-conocimientos-contenidos escolares a ser alcanzados por los alumnos con la mediación de los docentes, en un contexto alfabetizador que los favorezca.

Pensar en los contenidos y en las estrategias en relación con el modelo didáctico actual, con sus componentes y con el marco teórico que lo sustenta, da sentido a la relación entre el marco teórico y las decisiones en el nivel de la planificación que ubican al docente como profesional responsable y reflexivo. Comprender el currículo como nivel de especificación de las políticas educativas, teniendo en cuenta la relación entre las prescripciones curriculares, los proyectos educativos institucionales y las planificaciones áulicas que realizan los docentes, incluye repensar el estilo de planificación que se pone en juego como herramienta de profesionalización docente y de enriquecimiento institucional.

El educador no puede evitar las decisiones éticas y la reflexión educativa: *"la convicción del educador en la 'educabilidad' de los alumnos es un postulado de la misma posibilidad de educar... El principio de la educabilidad se desmorona si el educador no está convencido no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se propone sino que él mismo es capaz de contribuir a que lo consiga"*.[13]

Referirse al docente como enseñante de contenidos significativos y socialmente válidos para el niño da cuenta de la fuerte vinculación que existe entre las decisiones cotidianas en la práctica escolar y el marco teórico, explícito o implícito, que las sustenta.

Es particularmente necesario trabajar desde las diferentes posibilidades de organización de las propuestas, la esencial atención cuidadosa y enriquecedora de las necesidades básicas, el desarrollo y el aprendizaje infantil. En este sentido, cada docente puede encontrar y recrear diferentes propuestas pedagógicas revalorizando sus componentes lúdicos en función de mejorar las estrategias y actividades escolares, en el sentido de la "buena enseñanza" desarrollada por G. Fenstenmacher.[14] Buena en el sentido moral y epistemológico, en cuanto a los fundamentos morales y a los conocimientos considerados válidos, más allá de que se logre éxito al enseñar. Cabe destacar que no es necesario definirse por enseñar o "esperar" el desarrollo, porque el desarrollo se da de manera plena cuando alguien enseña mientras que lo haga sin coartar, pensando en favorecer. El docente debe enseñar porque ésa es su misión, aun cuando sepa que tal vez el aprendizaje no tenga lugar (al menos no como espera), pero que hay más posibilidades de que ocurra si la escuela plantea propuestas facilitadoras. También tiene que considerar que en edades tempranas es fundamental y necesario pensar la enseñanza desde una naturalidad adecuada a los niños y sus modos de aprender la cultura en su vida diaria.

"Tanto Vigostky como Bruner vuelven la mirada al aprendizaje espontáneo, cotidiano, que realiza el niño/a en su experiencia vital para encontrar los modelos que puedan orientar el aprendizaje sistemático en el aula. Ya en los primeros intercambios entre la madre o el padre o persona adulta y el niño o la niña se empieza a elaborar una especie de plataformas de entendimiento mutuo, denominadas formatos de interacción que son la primera cultura del niño/a (...) En definitiva, los formatos son microcosmos de interacción social que establecen unas pautas sencillas y repetitivas que regulan los intercambios, son creados por el adulto/a en la interacción con el niño/a y aprendidos por éste hasta que no sólo los utiliza sino que los interioriza y verbaliza. (...) En todo caso, en cualquiera de las explicaciones precedentes queda pendiente un tema de capital importancia: ¿cómo conseguir que el aprendizaje sistemático de la cultura y la ciencia en la escuela provoquen la participación creativa del alumno/a, cuando la cultura de su escenario vital cotidiano difiere tanto de la preocupación del mundo de las disciplinas?" (Pérez Gómez, 1992).[15]

En el jardín maternal se transmite y comparte cultura, se realizan intercambios sociales, se aprenden sistemáticamente normas y valores en todas las actitudes cotidianas. Se realizan aprendizajes -aunque no estrictamente disciplinares- de gran influencia en el desarrollo presente y futuro del pequeño.

Respetar el cuerpo y los objetos de los otros, compartir actividades, reconocer las características de los objetos o seguir elementos que se desplazan en el espacio cercano, son aprendizajes de valor equivalente en importancia al que realiza un niño mayor cuando comienza, por ejemplo, a leer y escribir.

Hay mucho por hacer cuando se tiene la mirada puesta en la multiplicidad de posibilidades de los sujetos de aprendizaje en edades tempranas y en la variedad e importancia de las tareas a desarrollar.

Niños y docentes se enriquecen cuando se atraviesa la rutina por propuestas didácticas.

Volviendo a la didáctica

Como se explicitó a lo largo de este capítulo, pensar en la enseñanza implica referirse a la didáctica, y la didáctica se ocupa de estudiar, analizar, explicar la situación de enseñanza desde sus propios marcos explicativos conformados por aportes de las disciplinas, integradas para analizar la práctica de la enseñanza. Mirar al jardín maternal desde la didáctica no puede entenderse limitándolo a la transmisión de contenidos específicos ni al planteo de propuestas aisladas. Hablar de enseñanza, y por lo tanto de didáctica, implica referirse a aprendizajes e intervenciones en sentido abarcativo e incluye la incorporación de las problemáticas sociales, contextuales, familiares y personales de los niños, consideradas como variables que inciden en las situaciones de enseñanza y que, por lo tanto, deben ser consideradas por docentes y directivos como parte de la tarea a desarrollar. Entender estas variables como parte de la enseñanza equivale a enmarcar la tarea pedagógica en los contextos que la determinan y según las variables que se ponen en juego en las prácticas concretas.

La situación de enseñanza es definida como un encuentro entre un docente que enseña, alumnos que aprenden y contenidos significativos a ser enseñados dentro de un contexto institucional y social que condiciona, de alguna manera, tanto el desarrollo de dicha situación como los aprendizajes que a partir de ella se alcanzan. En este encuentro que conforma la situación de enseñanza, no se puede poner el foco en el docente, ni en el alumno, ni en los contenidos; el foco debe colocarse en la relación entre los tres elementos y la influencia del contexto en el que se desarrolla.

Analizando esa relación desde la historia, en el modelo de la "escuela tradicional" el docente era concebido como depositario del saber, y el alumno debía adecuarse a lo que el docente iba planteando y a sus expectativas. Por el contrario, los postulados de la "escuela nueva" vinculados a erróneas interpretaciones dieron lugar, posteriormente, a la idea de que el alumno aprende solo y que cuando el docente enseña coarta la construcción, centrándose exclusivamente en el interés y la actividad del alumno y ya no en el docente ni en los contenidos a ser enseñados. En cambio, en la actualidad, se consideran igualmente relevantes todos los elementos que conforman la situación de enseñanza, pero sin volver a una mirada tradicional ni a un abordaje estricto de contenidos descontextualizados.

Los contenidos deben tener una estrecha relación con las situaciones contextuales y, a su vez, todas las situaciones del contexto influyen en la situación de enseñanza. Es inevitable que sucedan muchos hechos en la cotidianidad de las instituciones, especialmente en el jardín maternal, que indefectiblemente deben abordarse.

Si la situación de enseñanza siempre es compleja, multicausal, con alto grado de imprevisibilidad e inmediatez, estas características adquieren mayor complejidad en el jardín maternal, en función de sus peculiaridades. Entender esta complejidad supone cierta flexibilidad ante los imprevistos, pero de ninguna manera improvisación. Cuando se planifica, la tarea está diseñada, se sabe qué se va a realizar y son mayores las posibilidades de asumir esos imprevistos de una manera coherente.

Analizar al jardín maternal desde la didáctica significa abordarlo como un espacio de enseñanza y aprendizaje, como una institución escolar, con docentes profesionales, niños que aprenden y contenidos a ser enseñados. Las variables educativas adquieren un significado diferente al referirse a la educación de los niños entre 45 días y 2 años en función de sus necesidades, sus modos de aprender y, por lo tanto, los modos de enseñarles.

Mucho se ha discutido respecto de la necesidad de los aspectos didácticos en el jardín maternal, se han presentado (y aún se presentan) posturas antagónicas a favor y en contra de la enseñanza y las intervenciones. Sin embargo no se duda de la necesidad de cuidar, respetar, proteger, acompañar, sostener, y eso significa, desde la postura de este libro, educar y enseñar, entonces hablamos de didáctica.

Ideas para recordar

CAPÍTULO 2

- Se denominan peculiaridades del jardín maternal aquellos aspectos particulares de la educación en este ciclo, que lo diferencian del resto del sistema educativo y le dan una impronta que difiere incluso de la del jardín de infantes.
- En el jardín maternal también se enseña, aunque esto implique ampliar y redefinir qué se entiende por enseñanza y por contenidos escolares.
- Pensar al jardín maternal desde la didáctica implica pensar en la enseñanza, en el aprendizaje y en los aportes de las teorías del aprendizaje a la didáctica, ampliando el concepto y definición de lo que significa enseñar para cumplir con una función pedagógica.
- En la enseñanza está implícita la idea de cuidado, de afecto, de respeto.
- La enseñanza no implica ejercer una sobreestimulación irrespetuosa sino brindar propuestas que enriquezcan el desarrollo de los niños, intentando un equilibrio óptimo entre desafíos y sostén, monotonía y estabilidad, planteo de propuestas y dejar hacer, intervenciones y acompañamiento.
- Se enseña en todo momento, se enseña a través del modo en que se responde a los niños en cada situación.
- Concebimos a la enseñanza como un proceso amplio y complejo que integra múltiples posibilidades: observar, intervenir, transmitir, favorecer, acompañar, andamiar, sostener, poner el cuerpo, accionar con y sin palabras, creando nuevas Zonas de Desarrollo Próximo.
- El aprendizaje es una construcción personal de cada sujeto y la enseñanza debe tender a darle los instrumentos necesarios para que el sujeto realice esa construcción. El docente acompaña a los alumnos en sus procesos de apropiación de los contenidos.
- Se enseña desde una organización rica de propuestas, espacios, tiempos, materiales, estrategias e intervenciones en un espacio alfabetizador. El contexto en el cual se desarrolla una situación de enseñanza tiene gran influencia en lo que sucede en el proceso de apropiación de los saberes.
- Si bien los materiales no deben ser el eje para pensar las propuestas, en estas edades es absolutamente delicado tomar decisiones al respecto, tanto en relación con las normas de seguridad como con la incorporación de materiales óptimos.
- Hablar de enseñanza, y por lo tanto hablar de didáctica, supone el planteo de propuestas, aprendizajes e intervenciones en sentido abarcativo, que implican la incorporación de las problemáticas sociales, contextuales, familiares y personales de los niños, consideradas como variables que inciden en las situaciones de enseñanza. Deben ser consideradas por docentes y directivos como parte de la tarea a desarrollar. A esto se refiere la afirmación: mirar al jardín maternal desde la didáctica.

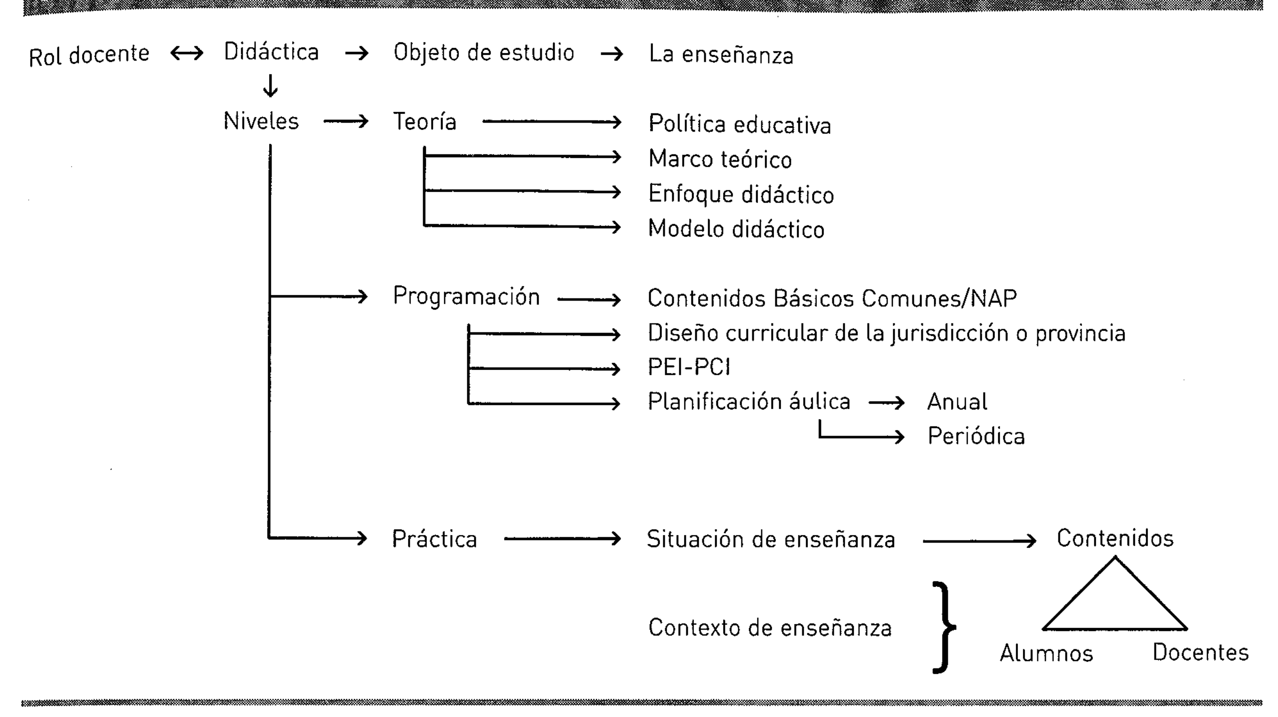
"Dejar que se arriesguen. El riesgo es un elemento fundamental del crecimiento, del desarrollo. Las enseñanzas de los adultos, con sus advertencias y consejos ante los que el niño debe adoptar una actitud de aceptación y obediencia, no promueven el desarrollo, el verdadero, el que hace crecer. A menudo estos aprendizajes son superficiales, débiles, no modifican las estructuras cognitivas y de comportamiento y, por tanto, no cambian la vida. De las cosas diversas que se aprenden en la escuela muchas, a menudo importantes, quedan entre los pupitres y se pierden, incluso con satisfacción, cuando termina el ciclo escolar. El desarrollo verdadero se desarrolla a través del encuentro personal con las cosas nuevas, que no se comprenden, no se conocen ni se saben hacer, y de las ganas de dominarlas; del encuentro con un obstáculo nuevo, y de la satisfacción de superarlo sacando el máximo provecho de lo que se conoce y se sabe hacer. De este esfuerzo nacen muchas de las respuestas que los adultos consideran originales y creativas en los niños. De la voluntad pertinaz de llegar a una solución, de todos modos, aun cuando los instrumentos que se poseen no sean suficientes. Así, el niño de pocos meses, frente a una escalera que lo atrae y lo impresiona, inventa aquel gracioso pero seguro modo de bajar de espaldas, sentado, pasando de un escalón a otro, que tanto divierte a los adultos." [16]

Francesco Tonucci

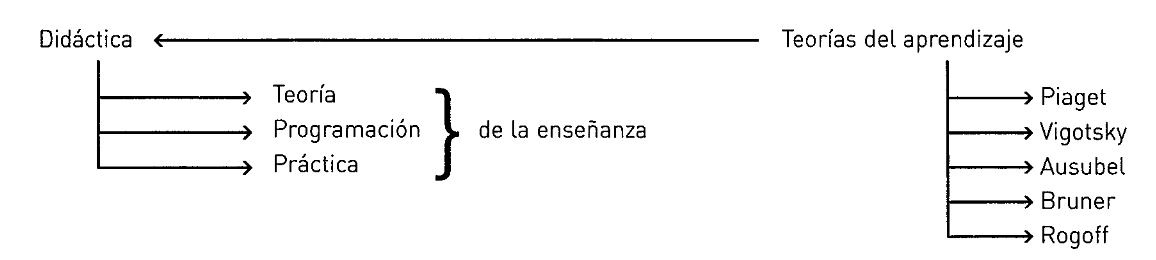
Notas

1. *"Pedir, indicar, aliarse, son acciones que se realizan mediante un gesto, la vocalización, mediante el 'lenguaje del cuerpo', regulando la mirada antes de que aparezca el lenguaje léxico-gramatical. Cuando aparece, se usa para perfeccionar, diferenciar y ampliar estas funciones. Con el tiempo, el niño aprende a realizar ciertos actos de habla que pueden ser ejecutados sólo mediante el uso del lenguaje propiamente dicho, y el ejemplo típico es la promesa. Pues esos elementos funcionan creando realidades sociales."* (Doltó, F., *La causa de los niños*).
2. Aspecto a desarrollar en el capítulo 5.
3. Denies, Cristina, *Didáctica del Nivel Inicial*.
4. Capítulos 4 y 6.
5. *"El escenario y los materiales tienen una gran influencia en las situaciones sociales que surgen. Los materiales se deben elegir con mucho cuidado, porque los niños no empiezan su aprendizaje con la información verbal, sino mirando e interactuando"* (Willis y Ricciuti, 1990).
6. Rivière, Ángel, "Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la 'zona de desarrollo potencial'", en *La psicología de Vigotsky*.
7. Rivière, Ángel, ob. citada.
8. Rogoff, Bárbara, *Aprendices del pensamiento*.
9. Rogoff, Bárbara, ob. citada.
10. Coll, C., *Psicología y curriculum*.
11. Pérez Gómez, ob. citada.
12. Pozo, J. I., *Teorías cognitivas del aprendizaje*.
13. Meirieu, Philippe, *La opción de educar*.
14. Fenstermacher, Gary D., *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*.
15. Pérez Gómez, ob. citada.
16. Tonucci, Francesco, *Cuando los niños dicen ¡basta!*

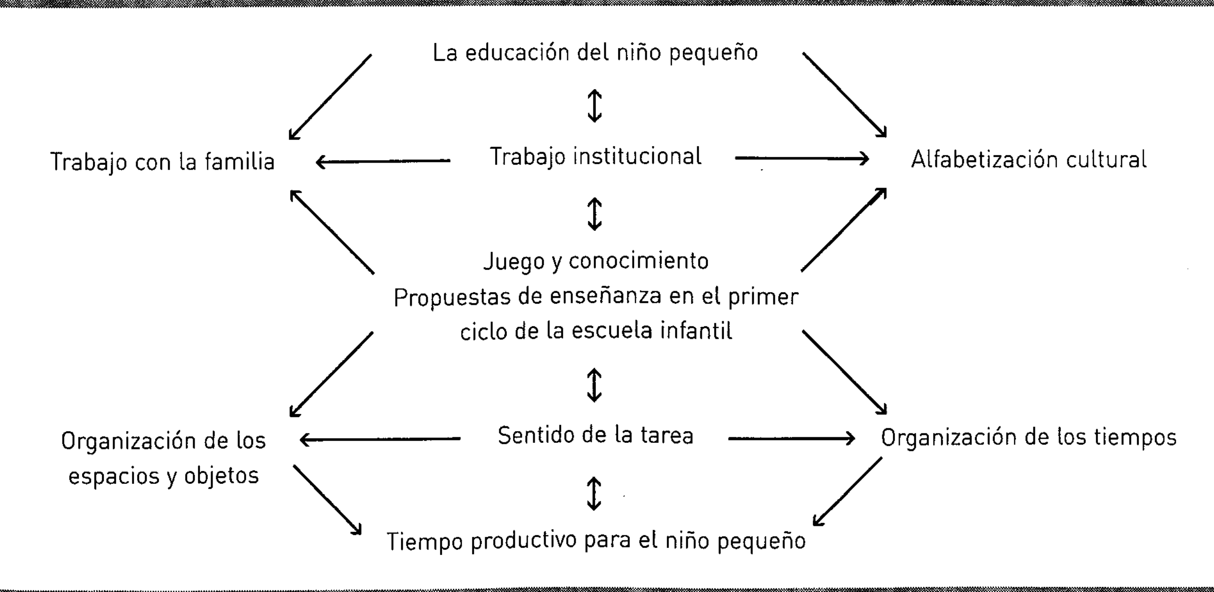
Cuadro 1: Aspectos teóricos y prácticos la didáctica



Cuadro 2: Teorías de la enseñanza y del aprendizaje



Cuadro 3: Síntesis de los capítulos 1 y 2



Cuadro 4: Teorías del aprendizaje

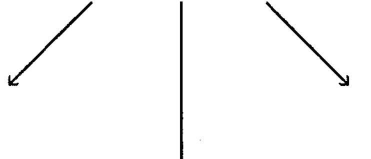
Se presentan dos formas de concebir el aprendizaje: como un proceso de **asociación** y como un proceso de **reestructuración.** En el interior del primer grupo encontramos las posturas **conductistas y asociacionitas**. En el interior del segundo, las teorías cognitivas en sus diversos enfoques. Podemos establecer relaciones entre las teorías propuestas desde estas diversas perspectivas en busca de una concepción integradora y no reduccionista del aprendizaje (Pozo).

CONSTRUCTIVISTAS - INTERACCIONISTAS
Sujeto activo-dinámico

PIAGET

- Adaptación:
  Asimilación - Acomodación.
- Proceso de equilibración.
- Organización.
- Papel del error como motor para aprender.
- Aprendizajes y estructuras previas.
- La autonomía como objetivo de la educación.

VIGOTSKY: Zona de Desarrollo Próximo
Distancia entre el Nivel de Desarrollo Real y el Nivel de Desarrollo Potencial donde se debe dar la enseñanza. Implica situarse un paso más allá y "tirar de la cuerda del desarrollo" como mediadores entre el sujeto que aprende y la cultura.



APORTES DIDÁCTICOS DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE
Aprendizaje por reestructuración

BRUNER: Andamiaje
Construcción de andamios para sostener la enseñanza que se da en la Zona de Desarrollo Próximo. Implica tres pasos:
1. Hacerlo **por** el niño.
2. Hacerlo **con** el niño.
3. Observar cómo el niño lo hace **por sí solo.**

AUSUBEL: Aprendizaje significativo
Centrado en el aprendizaje que se da en el contexto escolar. Implica la relación sustantiva y no arbitraria entre lo que ya se sabe y lo que se está aprendiendo. Necesita de la motivación y de la predisposición para aprender significativamente.

BÁRBARA ROGOFF
Participación guiada y pasaje paulatino del control.
Reconciliación integradora de los aportes de las diferentes teorías cognitivas.

EL SUJETO POSEE UNA ORGANIZACIÓN PROPIA
En función de esa organización cognitiva interna, el sujeto interpreta la realidad, proyectando sobre ella los significados que va construyendo. Estas teorías no creen que el conocimiento sea meramente reproductivo, sino que el sujeto modifica la realidad al conocerla (Pozo).

El currículo como nivel de especificación de las políticas educativas e instrumento docente

El currículo explicita el proyecto educativo de una nación, provincia o jurisdicción. Encuadra las tareas educativas y ofrece prescripciones para la enseñanza enmarcadas en un determinado marco teórico. Incluye, explícitamente o no, concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, sobre la educación y las instituciones, sobre el rol docente y el lugar de los alumnos, desde la perspectiva ideológica implícita en estas concepciones. El currículo implica la toma de decisiones en función de las prioridades que establecen los fines educativos. Da prescripciones acerca de la enseñanza y presenta una selección de contenidos que da cuenta de una toma de decisiones sobre el proyecto educativo. El currículo explicita un proyecto cultural y social, por lo cual participa de una determinada forma de entender la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza, como toda práctica social, se desarrolla en un contexto histórico que la determina. La vida en las aulas implica una trama viva de proyectos, relaciones, ideas, búsquedas y transformaciones. El currículo es, en realidad, una opción cultural.

La elección de un currículo incluye problemas filosóficos, políticos y éticos; las decisiones que se toman son básicamente sociales y morales referidas a qué cultura impartir y a quiénes impartirla. Más que una guía de pasos a seguir, se trata de una ayuda para *"iluminar la toma de decisiones, hacer explícito lo oculto, concienciar sobre los problemas, discutir lo que parece dado y natural, cuestionar las realidades, analizarlas y contrastar experiencias de sistemas educativos, de innovaciones pedagógicas de profesores y centros"* (Sacristán, G., en Sacristán, G. y Pérez Gómez, A., 1992).

Comprender que los documentos curriculares son instrumentos que ofrecen orientaciones para la práctica implica rescatarlos e incorporarlos como herramientas de trabajo para los docentes y los equipos de conducción. El análisis de sus componentes y el enfoque al que adhieren permite tomar las decisiones necesarias desde un lugar de reflexión, selección y adecuación según los criterios institucionales y personales. Se hace presente, entonces, la necesidad de alcanzar un equilibrio que permita formar parte del planteo curricular y, a su vez, el respeto por las propias ideas, contextualizándolas sin perder el marco regulador y el compromiso con el encuadre general. Los documentos curriculares son documentos públicos que necesariamente sufren modificaciones y adecuaciones a las distintas realidades.

Los documentos curriculares más abiertos favorecen la posibilidad de adecuar, probar, disentir porque no implican determinaciones estancas y consideran las variaciones según el contexto; las prescripciones curriculares necesariamente deben ser especificadas en función de las diferentes situaciones. De todas formas, es

necesario que plasmen, con un grado coherente de amplitud, los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas que explicitan el proyecto educativo que presentan, para permitir que éste sea entendido, reconocido y abordado.

Cuando un documento curricular explicita claramente los propósitos, concepciones e ideas sobre los cuales se asientan las intenciones educativas, sugiere que los actores responsables de ponerlo en juego en las distintas realidades escolares serán los genuinos realizadores de sus planteos y promueve la autonomía para la toma de decisiones. Los currículos con marcos teóricos sólidos y desarrollados que dan cuenta de un reconocimiento de los docentes como profesionales que, conociendo tanto el encuadre didáctico como la realidad de sus alumnos, podrán tomar las mejores decisiones educativas.

Si bien los documentos curriculares más cerrados son más cómodos para el docente porque pueden extraer de manera directa objetivos, contenidos y propuestas planteados en forma concreta (con prescripciones específicas para cada sala), no se adecuan a las características particulares de los distintos contextos ni dan cabida a las experiencias de los docentes. Evidencian una profunda desconfianza hacia la tarea profesional.

El currículo escolar debe permitir la creatividad y las modificaciones por parte de los docentes, sin llegar hasta el extremo de dejarlos en soledad frente a un abanico de posibilidades inabordables que en la práctica pueden diluir la puesta en marcha de las intenciones educativas. El documento curricular pierde su razón de ser si no "acompaña" y guía como una herramienta activa y abierta a las múltiples tareas de los protagonistas de la educación y si no se lo interpreta como un instrumento factible de ser modificado. Si es muy cerrado y lineal, no posibilita las acciones autónomas, y si es demasiado amplio y abierto, no da lugar a decisiones compatibles dentro de un marco adecuado de elecciones.[1]

En los procesos de elaboración curricular, siempre están involucradas decisiones sobre qué aspectos de la cultura se seleccionan para transmitir, lo que supone una elección educativa, política, social, cultural e ideológica. Por ejemplo, en la propuesta curricular para el nivel inicial de la Ciudad de Buenos Aires (1989), se integraron explícitamente los contenidos como un componente fundamental. No se trata de una decisión neutral, sino que implica la adhesión a cierto marco teórico que determina las prioridades y recortes que se ponen en juego y ejerce influencia en el desarrollo de las situaciones escolares. Si desde la política educativa se propone la organización del conocimiento en las áreas y disciplinas que deben estar presentes en las propuestas que se realizan con los niños, seguramente las planificaciones y actividades sugeridas van a tender al abordaje de estos contenidos disciplinares, y serán distintas de las que se hubieran tomado si aquel se hubiera basado en lineamientos curriculares menos centrados en contenidos disciplinares.[2]

El énfasis en los contenidos no debe distorsionar la prioridad colocada en los aprendizajes que deben realizar los alumnos como consecuencia de su participación en el proceso educativo. Las actividades de enseñanza se deben elegir en función de los contenidos particulares en torno a los cuales se organizan y esos contenidos deben seleccionarse en función de los fines más amplios, que son el elemento fundante de la tarea educativa. En este sentido, Coll (1997) plantea que la concreción de las intenciones educativas debe basarse en una vía de acceso mixta que integre los **contenidos** a ser enseñados, entendidos como contenidos significativos, y los **resultados esperados,** entendidos desde una explicación cognitiva.

Trasladar esta concepción al momento de planificar, es decir, el planificar desde los objetivos en términos cognitivos y desde los contenidos, permite pensar en las propuestas secuenciadas para trabajarlos en diferentes instancias, en función del aprendizaje considerado como un proceso complejo.

Sin embargo, la enseñanza no es igual para todos los alumnos, ni se trata de un proceso lineal que sigue andariveles fijos, no puede realizarse un traspaso textual de los objetivos y contenidos que se explicitan en los documentos curriculares, dado que se trata de propuestas generales y abarcativas que se explicitan para todas las escuelas de una provincia o jurisdicción. Por esto no puede esperarse de los documentos el planteo de actividades a desarrollar con cada grupo, pero sí un planteo de propuestas tentativas y alternativas a modo de ejemplos y algunas ideas acerca de materiales, tiempos, espacios, modos de planificación y evaluación, trabajo con las familias y trabajo institucional.

El currículo no equivale al documento escrito, existen prescripciones que no se vuelcan en documentos, porque se omite definir por escrito algunas cuestiones y otras se reproducen más allá de los cambios y también porque existen problemas para traducir las intenciones en textos (Terigi, 1993).

Por otra parte, existe un "currículo oculto" (Jackson, 1991),[3] ya que mucho de lo que se enseña en las escuelas no está escrito formalmente en ninguna parte: los valores, las actitudes, los vínculos, las ideologías, el poder. En la realidad de las salas y de las escuelas suceden acontecimientos imposibles de controlar desde afuera de la propia institución y muchas veces también desde adentro. No se trata de un aspecto negativo, sólo se reconoce que la realidad no es controlable y que la vida exterior ingresa en las escuelas. De todos modos, es un aspecto de cuidado, sobre el cual es necesario reflexionar responsablemente.

Si bien el currículo implica una base cultural compartida, supone la selección de componentes que respeten la diversidad cultural y la toma de decisiones provisionales basadas en la comunicación entre todos los involucrados, con una modalidad participativa en la elaboración de respuestas ante las situaciones prácticas concretas, en un proceso continuo de discusión.

Las decisiones curriculares integran información sobre:

- Los **sujetos de aprendizaje,** sus posibilidades y los modos en que sucede el aprendizaje.
- La **sociedad,** sus problemas, prioridades y necesidades.
- Los **objetos de conocimiento** y la **estructura interna** de los contenidos de la enseñanza.
- La **práctica pedagógica,** que brinda insumos fundamentales desde el desarrollo del currículo en las situaciones concretas y los logros y dificultades de las prescripciones que aspiran a transformarla y mejorarla (Coll, C., 1987).[4]

El nivel de programación o diseño de la enseñanza (dentro de los niveles de la didáctica) es el que relaciona la teoría y la práctica (cuadro 1, Capítulo 2). En este nivel de diseño o programación se pueden ubicar recortes en las escalas de especificación curricular: en el ámbito de la gestión política, de la institución escolar y del aula. Estos recortes presentan **tres niveles** de especificación del diseño curricular en los cuales lo prescripto se va contextualizando y modificando (Terigi, 1993):

1. **Nivel de la política educativa.** Se diseñan los documentos que plasman los lineamientos de la política curricular y, por tanto, de la política educativa general. Se define aquí el proyecto cultural y educativo de la sociedad y de las escuelas.
2. **Nivel institucional.** Se formulan los proyectos particulares de las escuelas que implican un segundo recorte de escala en las instituciones, referidos tanto a sus proyectos específicos como a la propia contextualización de los contenidos planteados por los documentos; ambos pueden estar diseñados de manera conjunta e integrada.
3. **Nivel áulico.** Se organizan las planificaciones de los docentes que anticipan la tarea pedagógica que tiene lugar en las salas, planteando un tercer recorte que da cuenta de cómo lo que se realiza en el aula tiene estrecha relación con lo que se va prescribiendo en las escalas anteriores. Si bien esto implica cambios y adecuaciones, tampoco se puede diluir completamente lo que plantea el documento curricular. Cada docente y cada institución tienen un marco de decisiones autónomas, que deben encuadrarse dentro de lo que son los lineamientos, justamente para garantizar igualdad y coherencia en algunos aspectos. El currículo explicita el proyecto educativo de un país y de cada provincia. En este sentido, se retoma la idea desarrollada a lo largo de este texto, referida al equilibrio entre la toma de decisiones propias y la consideración de los lineamientos. En definitiva, de eso trata la autonomía de las instituciones y de los docentes.

"Partimos de entender al currículo como una prescripción selectiva de contenidos para la enseñanza, que es objeto de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirla en una serie de ámbitos. Hemos llamado procesos curriculares a esas acciones de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo" (Terigi, 1993).

Sacristán (1992) otorga tal fuerza a las acciones que tienen lugar en cada uno de los niveles que, apartándose de la concepción clásica (lo político como ámbito del diseño, las instituciones como ámbito de transmisión, las aulas como ámbito de implementación), prefiere considerar a esos tres niveles como ámbitos en los que se diseña. Es decir, que reconoce un mecanismo de modificaciones curriculares, que abarca desde la política educativa hasta la institución que modifica y adecua según su identidad y sus propias características. A la vez, cada docente realiza un nuevo proceso de contextualización y adecuación en función de su particular modalidad y de su grupo especifico de alumnos. Este mecanismo incluye que determinadas prescripciones se conserven y que en otras se observen diferencias sustantivas. Esas diferencias se explican como resultado de las acciones de los sujetos (Terigi, 1993).

En el nivel de la política educativa nacional se redactan los contenidos básicos comunes/NAP, a partir de los cuales cada jurisdicción formula sus diseños curriculares, contextualizándolos regionalmente. Los proyectos institucionales, generalmente conocidos como PEI (Proyecto Educativo Institucional), integran, en algunas instituciones y/o jurisdicciones, el PCI (Proyecto Curricular Institucional), representando la especificación que el centro educativo realiza de los contenidos curriculares. En síntesis, en algunas jurisdicciones, el PEI incluye la selección y adecuación de los contenidos para la institución (PCI) y, en otras, se redactan el PEI y el PCI por separado. Los PEI plasman los aspectos que conforman la identidad institucional y sus proyectos específicos.

COMPLEJIDAD PARA ELEGIR, SELECCIONAR Y ESPECIFICAR LOS ASPECTOS QUE PLANTEAN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Se requiere:

- Definir con claridad aquello que se quiere enseñar y habilitar sucesivas modificaciones.
- Elegir y priorizar en cada momento determinado entre una gran variedad de contenidos y sus posibilidades.
- Seleccionar de los contenidos enunciados de manera abarcativa los aspectos que se considera pertinente trabajar.
- Diseñar las propuestas más adecuadas para trabajar esos contenidos con un grupo específico de alumnos pertenecientes a un contexto determinado.
- Elegir las mejores estrategias para abordar esos contenidos con esos alumnos.
- Apertura hacia continuos procesos de revisión y reorganización.
- Contar con un amplio abanico de posibilidades y decidir en función de varios criterios: la identidad de la comunidad, la institución, el grupo, cada niño en particular, la edad, la época del año, el recorte, el contexto.

El currículo explicita el proyecto -las intenciones y el plan de acción- que presiden las actividades educativas escolares, es una guía y un instrumento para orientar la práctica pedagógica. Es esencial vincular al currículo con las realidades escolares, evitando una fuerte separación entre las intenciones, los principios y las orientaciones generales y la práctica pedagógica (Coll, C., 1987). No es lo mismo aquello que se prescribe en los documentos curriculares que el desarrollo curricular (la puesta en marcha concreta de los lineamientos en las situaciones escolares). El diseño curricular se modifica en la reinterpretación de cada institución y de cada docente. Cuanto mayor grado de amplitud ofrece, potencia las posibilidades de cambios y adecuaciones. Si bien eso no es una tarea sencilla, estimula la creatividad y la riqueza de múltiples posibilidades y decisiones que dan vida a un documento que tiene significatividad si cobra realidad en personas y situaciones concretas.

EL CURRÍCULO Y EL JARDÍN MATERNAL

Es imprescindible disponer de un documento curricular que dé cuenta de las especificidades de la enseñanza y el aprendizaje en estas edades y sus implicancias en los modos peculiares de organización de las instituciones.

Los educadores deben mantener un alto grado de familiaridad con los documentos, conocer su enfoque, sus prescripciones y organización, sus propuestas a modo de ejemplo. Deben considerarlos como una herramienta a la hora de diseñar las propuestas didácticas con los niños, los proyectos institucionales, las reuniones de padres, los actos escolares. Pueden recurrir a ellos para resolver dudas, para reflexionar, y cuando surgen nuevas ideas en la tarea cotidiana.

ELEMENTOS DEL DISEÑO CURRICULAR

En el diseño curricular se encuentran:

- El marco teórico sobre el que se basa la propuesta.
- El enfoque didáctico que la sustenta.
- Las características de los niños de esa edad, sus intereses y necesidades.
- Los propósitos y objetivos de trabajo.
- La propuesta de contenidos posibles de ser enseñados.
- Posibles actividades para trabajar los contenidos y acercarse a los objetivos.
- Los modos de organizar la planificación, la tarea, los espacios, los objetos y los materiales.
- El trabajo con las familias.
- Las tareas en la institución.
- El rol docente esperado y cómo desarrollarlo.
- Los modos de evaluación.

EL MARCO CURRICULAR Y LA AUTONOMÍA DE LAS ESCUELAS

Toda propuesta curricular, en la medida en que transmite un proyecto educativo, participa de una determinada manera de entender el aprendizaje y de concebir la enseñanza. Estas ideas a veces aparecen implícitas en los documentos curriculares y se accede a ellas por el análisis de los componentes de la propuesta (fines, contenidos, evaluación, actividades, organización). En otros casos, por el contrario, se incluye la explicitación de la definición de educación, de aprendizaje, de enseñanza, la concepción de hombre, el rol docente esperado, los fines, la ideología y las diferentes posturas teóricas que ayudan a comprender cómo aprende un sujeto y cómo debe

enseñársele. Esto facilita la comprensión de la propuesta y brinda instrumentos para analizarla y ponerla en práctica.

Es importante, entonces, la explicitación de un marco que regule de manera más general la propuesta curricular a fin de plasmar aspectos a los que todos los niños deben poder acceder, siempre y cuando las prácticas concretas se basen en las decisiones de cada escuela y cada docente. Los docentes deben tomar aquello que consideren pertinente y realizarlo desde su propia mirada, siempre que ésta garantice un acuerdo con aquello que se considera ético; desde lo social y educativo deben adoptar sus propias decisiones, teniendo presente que son representantes de un sistema educativo y cumplen un rol social en función de la profesión que asumen.

El conocimiento del marco teórico posibilita elegir y fundamentar las decisiones desde criterios profesionales, desarrollando experiencias que iluminen el proceso de especificación curricular, revisando constantemente sus decisiones.

Un ejemplo

En el documento curricular elaborado para la tarea con los niños de 2 años se propone: *"La indagación de las funciones que cumplen algunas instituciones y de algunos de los trabajos que realizan las personas"* y *"La aproximación a algunos aspectos significativos de sus historias familiares y personales"*.[5]

- El Proyecto Institucional de una escuela propone trabajar sobre las diversas procedencias y culturas de las familias con el objetivo de conocer las diferentes identidades y enriquecer la formación general en función de las peculiaridades.
- Desarrollo de los docentes:
  1. Un docente impulsa un proyecto vinculado con las ocupaciones de los miembros de las familias, especialmente madres y padres. Piensa sobre los roles, incluidos los hermanos y especialmente el lugar de los propios niños. Se desarrollan actividades que promueven la presencia de los diferentes miembros de las distintas familias, realizando tareas en el jardín o en alguna salida didáctica. En diversos juegos se recrean escenarios y escenas cotidianas: se "baña a los muñecos", se les da de comer, juegan a ir a la plaza, y reconstruyen escenas vinculadas con los diferentes trabajos. Se prepara un álbum que circulará entre los hogares conteniendo fotografías de las familias. Cada una agregará allí elementos que la identifiquen (fotos, dibujos, recetas de cocina, cuentos, poesías, etc.).
  2. Un docente de otra sala de dos años selecciona un recorte relacionado con los abuelos, el vínculo de los niños con ellos y sus historias. Se los invita a jugar, pintar y participar en diferentes propuestas. Se organiza el "Día de los Abuelos" compartiendo actividades recreativas, rondas tradicionales y se les propone que narren cuentos. También, se solicitan objetos de su juventud -para enriquecer el juego simbólico de los niños- y fotos antiguas. Se invita a los padres a cocinar comidas típicas de sus familias y se confecciona un recetario que se compartirá entre todos.

Aspectos a analizar

- Ambos docentes seleccionan propuestas diferentes partiendo de similares contenidos curriculares y del mismo proyecto institucional.
- Comparten, desde lugares distintos, la idea de recuperar los aspectos significativos de la vida de los niños y sus familias.
- Priorizan diversos aspectos con relación a sus alumnos, considerando sus conformaciones familiares.
- Reconocen la importancia de trabajar sobre las funciones de algunas instituciones y el trabajo de las personas: uno lo aborda desde las ocupaciones de los padres y la distribución de roles en las distintas familias y el otro desde los roles de los abuelos en la actualidad y en sus historias personales.
- Ambos sostienen la decisión ideológica de integrar a los distintos miembros de las familias en las tareas escolares y de recuperar los hechos significativos de las historias personales y familiares, reconociendo la diversidad que caracteriza a la realidad social como un enriquecimiento para los niños y las tareas a realizar con ellos.

¿Qué pasaría en el actual sistema si no hubiesen exigencias mínimas? (Sacristán, 1992). Menos garantías de democratización, de acceder a semejantes puntos de llegada pese a los diferentes puntos de partida (Hebe Duprat). Pero esto no evita los riesgos de una homogeneización que deje a un lado las particularidades que enriquecen las propuestas. *"...las decisiones básicas que se toman en el currículo son, fundamentalmente, sociales*

y morales con un significado político: qué cultura dar y a quién impartirla..." (Sacristan, 1992). Pero los responsables de la organización y la redacción de los documentos curriculares deben explicitar las posiciones desde las que se toman decisiones, y aceptar que éstas son siempre provisionales. Por su parte, los integrantes de las instituciones escolares deben dejar a un lado la búsqueda de "recetas mágicas", para reflexionar sobre las propuestas que se brindan a modo de ejemplo.

La ideología se pone en juego en los caminos que se eligen, en los recorridos que se realizan con los alumnos y miembros de la comunidad educativa. Los valores en los cuales se sustentan las acciones se ponen de manifiesto en cada decisión y en el camino elegido. Estos caminos, con trayectos comunes y otros peculiares, se pueden transformar de múltiples formas. De eso se trata la autonomía de escuelas, docentes y alumnos.

Ideas para recordar

CAPITULO 3

- El currículo explicita un proyecto educativo de una nación, provincia o jurisdicción. Encuadra las tareas educativas y contiene prescripciones para la enseñanza, enmarcadas en determinado marco teórico. Implica una toma de decisiones en función de las prioridades de la educación escolar.
- Los documentos curriculares son instrumentos que brindan orientaciones para la práctica, por lo tanto, entender sus diferentes aspectos y el enfoque al que adhieren permite tomar las decisiones coherentes para la selección y adecuación según los criterios institucionales y personales.
- Los documentos son instrumentos públicos; necesariamente deben sufrir modificaciones y adecuaciones a las distintas realidades; las instituciones y los docentes deben analizarlos y adecuarlos a las propias necesidades.
- Los documentos curriculares abiertos favorecen la posibilidad de adecuar, probar, disentir, porque no implican determinaciones estancas; necesariamente deben ser especificados en función de las diferentes situaciones.
- Es fundamental que plasmen (con un grado coherente de amplitud) los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas que explicitan el proyecto educativo que presentan, para permitir que éste sea entendido, reconocido y abordado.
- No se puede realizar una copia textual de los objetivos y contenidos que se explicitan porque son propuestos de manera general y abarcativa.
- No es una tarea sencilla especificar los contenidos y realizar las elecciones necesarias de los aspectos que plantean los documentos curriculares.
- El documento curricular escrito no es sinónimo de currículo; aquello que se prescribe en los documentos no es igual al desarrollo curricular.
- Se pueden mencionar tres niveles de especificación curricular:
  1. Política educativa
  2. Institucional
  3. Áulica

..." debo decir, aunque aquí no viene al caso, que mi postura personal es decididamente favorable al establecimiento de un currículum oficial que comprometa tanto a los gobiernos como a los profesionales y que constituya el reconocimiento explícito y pormenorizado de los derechos de los niños a ser educados y a beneficiarse de escuelas de calidad. (...)

El derecho de los niños a recibir una educación de calidad no puede depender de que hayan tenido la suerte de tener mejores o peores maestros que los atiendan. Por eso el currículum, sin negar espacio para la propia originalidad de los maestros, establece una serie de coordenadas básicas que son comunes a todas las escuelas e instituciones que atienden a niños. Es por ello que para mí este punto no debería figurar entre las desventajas sino entre las ventajas del modelo educativo." [6]

Miguel A. Zabalza Beraza

Notas

1. *"Las prescripciones pueden tener alcances diferentes, lo que deja abierta la posibilidad de encontrar, al menos formalmente, márgenes diferentes de definición a cargo de los actores. Cuanto más específicas sean las prescripciones, menos posibilidad de definiciones por parte de los actores"* (Terigi, F., 1993).
2. En el capítulo siguiente se retomará la temática de los contenidos para el jardín maternal.
3. Jackson, P, *La vida en las aulas.*
4. Coll, C., *Psicología y currículo.*
5. *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años,* Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
6. Miguel A. Zabalza Beraza, *El dilema entre cuidados y educación en la educación infantil. Controversias sobre la educación infantil.*

La problemática de los contenidos

Sobre la base del cuidado y del afecto, desde la intención de respetar y favorecer las posibilidades de los niños, y revalorizando el abordaje dinámico de los contenidos que caracterizan a toda institución educativa, se seleccionarán las estrategias adecuadas para enseñar, reconociendo que un niño puede construir si tiene sobre qué realizar esa construcción. El jardín maternal debe ofrecer al niño el conocimiento considerado social y culturalmente válido y necesario para el desarrollo infantil en todos sus aspectos: afectivo, intelectual, motriz, social, comunicativo, vincular, teniendo en cuenta el respeto por las diferentes identidades familiares y personales. Cuando el conocimiento es abordado en la escuela, se organiza como contenido escolar.

Cuando todavía el lugar de los contenidos en la educación infantil es campo de reflexión y de conquista, el debate se profundiza en el jardín maternal, debido a sus características peculiares.

Hablar de enseñanza en la educación de los niños de 0 a 3 años promueve la necesidad de profundas reflexiones, búsquedas y nuevas conceptualizaciones. Es común asociar la enseñanza con situaciones de pasividad, escucha en quietud y alumnos haciendo lo mismo al mismo tiempo. Si entendemos de esta forma las situaciones que posibilitan el enseñar en el jardín maternal, estamos muy lejos de crear situaciones posibles, ricas, disfrutables y facilitadoras de aprendizajes. Se hace realmente imprescindible acceder a modalidades de enseñanza "naturales" que impliquen el acercamiento a los conocimientos de un modo no azaroso, pero tampoco rígido. Para eso es preciso redefinir qué se enseña y qué se entiende por contenidos.

Los contenidos, para la escuela de 0 a 3 años, deben ser pensados con criterio de amplitud en cuanto a los aspectos que los integran: acciones, hábitos, normas elementales, procedimientos básicos, relaciones fundantes, conceptos sencillos abordados desde los contactos directos con objetos concretos. Deben ser, a la vez, cercanos por su significatividad y abarcativos por la multiplicidad de posibilidades que implican. Necesariamente redefinidos para el jardín maternal, los contenidos se refieren a un amplio campo que integra, entre otros: las relaciones afectivas, el conocimiento de sí mismo y de los otros, el cuerpo, las exploraciones los objetos y el espacio, el lenguaje, la autonomía, las normas, las interacciones, la cultura, la crianza, la literatura, la música, la plástica.

LOS CONTENIDOS COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL[1]

Los contenidos son los saberes-instrumentos significativos y socialmente válidos que una sociedad considera necesario transmitir a los alumnos en las escuelas. Nos referimos a la apropiación de conocimientos por parte del sujeto-alumno, y a una escuela que se organiza para implementar los mejores modos de acercamiento a esos conocimientos escolares. La elección y las prioridades responden a aspectos ideológicos referidos al lugar del conocimiento en la sociedad y a las intenciones educativas que la escuela y los docentes ponen en juego en el accionar concreto.

"...responder a la pregunta de qué contenido debe ocupar el tiempo de la enseñanza supone clarificar qué función queremos que cumpla ésta, en relación con los individuos, con la cultura heredada, con la sociedad en la que estamos y con la que aspiramos lograr. Como ante esas funciones no existe una única perspectiva, en torno a la determinación de los contenidos de la enseñanza se puede apreciar una de las controversias más significativas de la historia de la escolarización y del pensamiento curricular." [2]

Entendemos a los contenidos de la enseñanza como una "construcción social" (Sacristán, 1992), ya que, en la enseñanza en las escuelas, los contenidos van modificándose a través del tiempo, en función de las decisiones de la política educativa. Es decir, según el modelo imperante en el nivel político educativo, se toman decisiones referidas a la educación, se priorizan algunos aspectos sobre otros, se plantean prescripciones para que estas decisiones se pongan en juego.

Por ejemplo, si se plantea (al menos en el plano de las ideas) la universalización y democratización de la educación vinculada con el acceso de todos, en consecuencia se propone la enseñanza de contenidos basados en la conformación de una sociedad democrática a los cuales tengan acceso todos los miembros de dicha sociedad. por eso, la selección de los contenidos se realizará en función de los criterios didácticos vinculados estrechamente con lo cultural,con la función de la escuela para una determinada sociedad en una época específica, con los saberes que se consideran valiosos de transmitir y con la idea de sujeto que se quiere formar.

Esto significa que las decisiones en el nivel de la política educativa responden a concepciones determinadas sobre el hombre, el niño, la educación, la sociedad y la enseñanza; y las acciones que se propongan implementar tenderán al logro de las prioridades implicadas en esas decisiones.

Así, por ejemplo, la presencia de los contenidos como elemento fundamental en las reformas educativas no es azarosa, sino una decisión en función de un enfoque especifico referido (entre otras cosas) a que el acceso al conocimiento implica una mayor posibilidad de democratización.

Particularmente en la educación inicial, la adhesión a los nuevos enfoques didácticos ha dado lugar a la presencia de contenidos disciplinares en documentos curriculares y en planificaciones. Sin embargo, debemos repensar si la inclusión de los contenidos no colaboró en el descuido de otros aspectos que hacen a la identidad del nivel y que no queremos perder. La propuesta no es "descartar" los contenidos del escenario didáctico, cuya inclusión ha revitalizado la tarea con los niños y ha permitido explicitar cuestiones que se enseñaban sin tener real conciencia de que se trataba también de contenidos escolares. La idea es revisar la presencia de algunos contenidos y pensar que las decisiones docentes deben basarse en seleccionar, priorizar, y contextualizar según la propia realidad escolar y teniendo en cuenta los lineamientos que explicitan las prioridades educativas. La autonomía profesional docente implica reconocerse como representantes de un sistema, en el cual se desempeña una función social que sobrepasa el desarrollo personal de rol.

Retomando el cuadro 1 del capitulo 2 y los contenidos abordados en el capítulo 3, podemos analizar "la cadena" de aspectos que se desarrollan entre las decisiones en el nivel de la política educativa y los sucesos en las aulas, que van desde los más generales hasta las presentados en los documentos curriculares en relación con el marco teórico y las decisiones institucionales y áulicas en los ámbitos de la teoría, de la programación y de las acciones concretas.

No por ello dejan de existir contradicciones entre las decisiones de la política (plasmadas en la política educativa) y la realidad. A modo de ejemplo, así como se mencionan constantemente en el discurso educativo y en los documentos las ideas de universalización y democratización de la educación y de igualdad de oportunidades, muchas veces esa tendencia no se traduce en las decisiones políticas ni en las estrategias de los gobiernos, para los que no es prioritario garantizar situaciones escolares acordes con las necesidades de niños y docentes. Más bien encontramos docentes agotados, con demasiados niños en sus aulas, carencias de materiales y espacios, edificios escolares en malas condiciones y sueldos que obligan a trabajar en exceso y a no poder cumplir las tareas como se quisiera, directores, supervisores e inspectores agobiados por tareas burocráticas y cansados de solicitar respuestas políticas que tardan en llegar, mientras el devenir en la escuela no puede detenerse.

Más allá de las controversias entre lo que se dice y lo que se hace, siempre se adhiere a ciertos marcos teóricos y en consecuencia a un enfoque y modelo didáctico, lo que necesariamente determina qué aspectos se privilegian, qué metas se plantean y qué contenidos se presentan para ser enseñados. *"Lo que en un momento determinado se considera contenidos legítimos del currículo o de la enseñanza refleja una cierta visión del alumno, de la cultura y de la función social de la educación, proyectándose en ellos no sólo la historia del pensamiento educativo sino la de la escolarización y las relaciones entre educación y sociedad. Por lo tanto, la reflexión sobre la justificación de los contenidos es para los profesores un motivo ejemplar para entender el papel que la escolaridad en general cumple en un momento determinado y, más específicamente, la función del nivel o especialidad escolar en la que trabajan. Lo que se enseña, se sugiere o se obliga a aprender, expresa los valores y funciones que la escuela difunde en un contexto social e histórico concreto."* [3]

De allí la importancia que conferímos a la lectura de los documentos curriculares para analizar las prioridades y el proyecto aducativo, que se plasman en los propósitos, los objetivos y los contenidos que se establecen en ellos. Especialmente en la selección de contenidos propuestos y sus modos de organización, encontramos expresadas las prioridades que asume la escuela como transmisora y transformadora de conocimiento.

La enseñanza de contenidos sitúa al docente en el lugar de profesional de la educación y revitaliza su rol. Comprender estos aspectos permite seleccionar propuestas más ricas y buscar nuevas modalidades para organizar la planificación. Esto tiene sentido si estos aprendizajes abarcan numerosos aspectos de la formación considerando a los niños de manera integral, es decir, en todos los aspectos de su personalidad (afectivo, social, intelectual, motriz). Nos referimos a la necesidad de abarcar una variedad de contenidos que tenga en cuenta las diferentes posibilidades, capacidades, dimensiones y prioridades de los alumnos, a fin de contemplar tanto las distintas identidades como la formación integral favoreciendo la igualdad de oportunidades. Desde la concepción planteada, los contenidos pueden ser conceptos, estrategias y procedimientos de indagación, exploración, observación, actitudes, valores y normas. En el jardín maternal son prioritarios los aspectos procedimentales y actitudinales.

LOS CONTENIDOS EN EL JARDÍN MATERNAL

Existe una importante controversia con respecto a la problemática de los contenidos en el jardín maternal, vinculada con la discusión sobre la función pedagógica y a qué se refiere dicha función. Si la entendemos desde la enseñanza, pensamos en la presencia de los contenidos.

Así se abre un importante campo de discusión. **¿Tiene sentido hablar de contenidos en estas edades? ¿Será necesario encontrar otro término tratándose de niños tan pequeños a fin de superar una definición que resulta excesiva? Aceptando el término, ¿cuáles son, cómo formularlos, cómo trabajarlos?**

Ensayando respuestas

1. Si bien los contenidos generalmente están asociados a aspectos solamente académicos e intelectuales, es claro que se enseñan aspectos vinculados con normas, actitudes, valores, habilidades, procedimientos, comportamientos, acciones y pensamientos, y que éstos tienen el mismo nivel de importancia que los contenidos de todas las áreas del conocimiento, una asociación incorrecta nos lleva a pensar en su inadecuación para el jardín maternal. Cuando se trata de la educación en los primeros años, es preciso alejarse de una definición estricta desde lo conceptual y académico y adherir a una acepción amplia, englobando en ella todas las finalidades que tiene la escolaridad en un nivel determinado y los diferentes aprendizajes que los alumnos obtienen de su escolarización. *"Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ellas, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento, además de conocimientos. Por ello hay que referirse no sólo a informaciones que adquirir, sino también a los efectos que se derivan de determinadas actividades que es necesario practicar para conseguir aprendizajes tan variados como los mencionados."* [4] Esto implica ampliar qué entendemos por contenidos, por enseñanza, e incluso por estrategias para el abordaje de estos contenidos de enseñanza de manera significativa con los niños pequeños sin renunciar a la inclusión de contenidos. Adherimos a la acepción inclusiva del término "contenido" que propone Berstein (1988) (Sacristán, 1992) como **"todo aquello que ocupa el tiempo escolar"**. [5]

2. Sostenemos en este libro la denominación contenidos como elemento fundamental de planificaciones y propuestas para la educación formal en los primeros años. Es preferible adecuar la definición y formulación, resignificarla, pero no "desprenderse" de aquello que se propone para la escuela en general. Entendemos los contenidos como conocimientos escolares, como en los otros niveles del sistema educativo, repensándolos en su especificidad, a partir de la cual se abre una gama de posibilidades. Adherimos a un trabajo a partir de los contenidos, pero no concebidos como categorías cerradas ni basadas estrictamente en lo disciplinar, sino en una articulación en ejes más abarcativos.

3. Se hace fundamental priorizar algunos aspectos por sobre otros, siempre que no se dejen a un lado aquellos que no deben faltar, ya que no se pueden enseñar en un año lectivo todos los contenidos que se presentan en un diseño curricular. No se puede dejar, por ejemplo, de trabajar sobre "la exploración de objetos en el jardín maternal"; sí se privilegiará, en función del momento y las características de los alumnos, si se proponen elementos que promuevan el desplazamiento por el espacio o las diferentes acciones sobre esos objetos.

4. Los contenidos en el jardín maternal muchas veces se designan en forma de acciones, como "entrar y salir", o como "la higiene de manos luego de un juego o antes de comer". También como **procedimientos[6] básicos**, tales como "el uso de la cuchara" o "la exploración de un objeto", o como **relaciones fundantes**, por ejemplo: "la relación continente-contenido" (es decir, la relación entre un objeto que puede ser contenido y otro que tiene la característica de poder contenerlo), o acciones que relacionan objetos entre sí, como "envolvimiento". Pueden referirse a **conceptos[7] sencillos** abordados desde los contactos directos con objetos concretos, como ser "las características de los objetos: color, forma, tamaño". No significa esto que en una actividad en donde se aborda este contenido debamos repetir incansablemente el nombre de los colores de los objetos y menos aún seleccionarlos todos del mismo color para que los niños lo "graben en sus memorias"; la idea es que aprendan las características de los objetos en contactos continuados con diferentes elementos que permitan las comparaciones y relaciones naturales que los niños establecen entre los objetos de su entorno significativo. El docente los selecciona por algún motivo y con algún criterio, pero los niños se apropian de esos conocimientos en su accionar de acuerdo con sus posibilidades exploratorias y con la riqueza de posibilidades que los objetos les brindan. Además, la meta real no es el aprendizaje memorístico de los nombres de los colores, sino el aprendizaje de la presencia en el mundo de elementos con diferentes características posibles de ser exploradas, reconocidas, relacionadas. Sostenemos que el verdadero aprendizaje tiene lugar cuando el conocimiento se presenta de manera compleja, permitiendo relaciones, y no separando el conocimiento en aspectos mínimos como el "color amarillo". En estas edades, tampoco es posible establecer relaciones si no se permiten las comparaciones concretas con elementos reales; por ejemplo, para reconocer diferentes texturas, el niño debe tener acceso simultáneo a materiales con diferentes texturas -papeles, telas, masas-.

5. Los contenidos, entonces, deben ser a la vez cercanos por su significatividad y abarcativos por la multiplicidad de posibilidades que implican. Es decir, debemos comprender que el campo de la enseñanza en la escuela para los más pequeños es amplio e integra aspectos que en edades más avanzadas no son considerados como saberes escolares a ser abordados.

6. Se enseña desde la creación de un espacio alfabetizador, es decir, desde la organización rica de propuestas, espacios, tiempos, materiales, estrategias e intervenciones. El espacio es entendido, más allá de lo físico, como texto y contexto de los aprendizajes, puesto que el contexto en el cual se desarrolla una situación de enseñanza tiene gran influencia en lo que sucede en el proceso de apropiación de los saberes. El modo de organizar contenidos y experiencias para promover los aprendizajes da cuenta de las prácticas que quieren favorecerse. Esto hace referencia a las características de todo el ambiente escolar, su distribución y organización.

7. En este punto se hace necesario retomar la conocida discusión sobre los contenidos del aprendizaje y del desarrollo. Esta controversia plantea dos posiciones opuestas y una integradora a modo de síntesis. ¿Se consideran contenidos aquellos aspectos que tienen que ver con el desarrollo, por ej. el control de esfínteres o el caminar? ¿Sólo se enseñan los contenidos vinculados con lo escolar? Adherimos a la tercer postura integradora proponiendo que:

   - **Determinados aspectos del desarrollo pueden transformarse en contenidos de enseñanza.** Por ejemplo, a caminar no se enseña directamente, sin embargo, se favorece y se pueden diseñar actividades que propongan la exploración del espacio y desplazamiento de objetos, que impliquen, a su vez, trabajar "la marcha como forma de desplazamiento". De alguna manera se le "enseña" al niño que el desplazarse a través de la mar-

cha le posibilita otras acciones diferentes y seguramente más ricas, cuestión que no es igual a "enseñar a caminar", aspecto que en general el niño va logrando por sí mismo en un determinado momento de su desarrollo -y que tal vez haya que enseñarle especialmente a algunos niños con dificultades en este sentido-.

- **Otros aspectos del desarrollo no se enseñan, pero están implicados en otros aprendizajes que favorecen su logro.** Por ejemplo, el control de esfínteres no se enseña directamente, ya que es un logro del desarrollo y como tal se relaciona con la maduración, la experiencia con los objetos, la interacción social. Es decir, no puede ser considerado un contenido a ser enseñado en la escuela. Sin embargo, es un aspecto que se favorece. Por otra parte, hay contenidos estrechamente vinculados que sí se trabajan, como, por ejemplo, "las normas sociales vinculadas con el control de esfínteres: ir al baño, bajarse la ropa..."; se supone que saber el procedimiento para ir al baño, a quién acudir, a dónde ir, permite a los niños avanzar en el proceso personal de controlar los esfínteres. Podemos pensar, además, que, previamente a los momentos mencionados relacionados con dejar los pañales, los niños aprenden a "verbalizar sus necesidades y acciones vinculadas con el control de esfínteres" y, antes aún, "la diferencia entre estar sucio y limpio", y estos aprendizajes también se relacionan y colaboran en el proceso.
- **Los contenidos vinculados con aspectos escolares del jardín maternal incluyen algunos aspectos del desarrollo, otros no, y algunos modificados o integrados.** Una buena estrategia para tomar las decisiones con respecto a los contenidos es preguntarse: ¿qué se pretende enseñar?, ¿estamos planteando algo que realmente queremos enseñar?, ¿queremos enseñar el control de esfínteres o las normas sociales vinculadas con él a fin de tener en claro qué queremos enseñar para lograr qué metas?

8. En cuanto a la **formulación de los contenidos** existen diferentes posturas. Una de ellas plantea la formulación *tradicional*, por ejemplo, *"la textura como característica del material"*. Otra plantea la propuesta de formularlos como acciones, como, por ejemplo, "hablar" o "escuchar". Ambas son viables y posibles, aunque aquí abordaremos la segunda modalidad, en algunos casos logrando plasmarla con mayor claridad (por ejemplo, "acciones con los objetos: meter y sacar") y en otros debiendo necesariamente formularlos como acciones (por ejemplo, "entrar y salir") o como procedimiento (por ejemplo, "exploración activa de los objetos").
   Si bien como se explicitó, frecuentemente para estas edades se plantean contenidos que en realidad son acciones, como por ejemplo "fraccionamiento" o "entrar y salir", siempre es preferible formularlos, en la medida de lo posible, como parte de un contenido más abarcativo, como *"acciones con la masa: fraccionamiento, deformación..."*, ya que se expresa así con más claridad que se van a enseñar diferentes acciones y porque en general no se trabaja una sola acción sino varias (en este caso fraccionar, deformar...).
   Muchas veces, los docentes saben qué es lo que quieren enseñar, pero no cómo formularlo. Es útil por ello preguntarse: **"¿qué se pretende enseñar?"**; la respuesta ayudará a enunciar el contenido aunque éste no responda estrictamente a lo que se considera un contenido escolar en otros niveles. De allí la necesidad de ampliar aquello que entendemos por contenido para adecuarlo a las especificidades del jardín maternal.
   Con los objetivos sucede algo semejante. Hay posturas que prefieren el planteo de propósitos que se piensan en términos del docente, como por ejemplo, "favorecer el reconocimiento de las características del material" o "posibilitar la exploración de los objetos". Desde este punto de vista, se considera que los objetivos darían la noción de aspectos que deben ser logrados y que los propósitos permitirían relativizar la impronta que los objetivos asumen de una forma más "dura". Históricamente, los objetivos se entendieron como logros específicos a alcanzar por parte de los alumnos; obviamente, desde esta concepción, no sólo no serían adecuados para la escuela en general -ya que los objetivos deben entenderse como metas hipotéticas a alcanzar-, sino que no tendrían ningún valor para la educación de los niños más pequeños. Si bien es adecuado incluir tanto propósitos como objetivos, es preferible pensar las metas desde los sujetos que aprenden, pero relativizándolas y entendiéndolas de manera amplia como hipótesis posibles. La formulación de propósitos "alivia" el peso de plantearse objetivos en términos de los logros de los niños, y es bien interesante para la organización de la planificación anual con necesarias metas a largo plazo. Retomaremos este tema al abordar la planificación en el capítulo 5.
   Admitimos, entonces, continuar hablando de objetivos y contenidos, formulados del modo considerado "tradicional", pero desprendidos totalmente de la modalidad lineal, forzada y rígida que caracterizó algunos enfoques históricos. No descartamos la idea del planteo de quehaceres y propósitos.

Muchas veces, se trabajan aspectos que, a pesar de ser significativos socialmente, carecen de sentido real para los niños y sus procesos. Nos preguntamos por qué no se interesan en algunas propuestas y nos encontramos "luchando" para que puedan escuchar, participar e interesarse, cuando en realidad algo no ha funcionando bien

en la elección de las propuestas de enseñanza y de los aprendizajes que se ponen en juego, de los contenidos y de las actividades para los niños. Si pensamos en la revalorización de los contenidos, hacemos referencia a un docente enseñante y propiciador de los procesos de aprendizaje de los niños. Esto significa pensar en la vinculación que existe entre las decisiones cotidianas de la práctica escolar que no resultan interesantes ni significativas y el marco teórico (implícito o explícito) que las sustenta.

La ideología que se pone en juego en cada situación educativa no se implanta desde afuera y los cambios no se logran automáticamente por medio de una transmisión teórica, ni con la sola formulación de lineamientos escritos; se alcanzan a través de la reflexión constante en el propio desarrollo de la tarea diaria y en el contacto directo con los alumnos.

Estas decisiones tienen que ver con un hacer profesional, en función de la escuela, el grupo, el momento del año, las cuestiones que se reconocen como significativas y como una oportunidad para los niños. Es un desafío de la escuela lograr, a través de la enseñanza, puntos de llegada similares con distintos puntos de partida.

APORTES A LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

En principio, planteamos agregar, a los contenidos que se presentan para el jardín maternal, los aportes de una valiosa investigación desarrollada por Sinclair, Stambak y otros,[8] en la que se analizan las acciones que realizan los bebés con relación al conocimiento físico, al lógico matemático y al simbólico. La propuesta es enriquecer el formato de contenidos transformando las acciones que los niños realizan en contenidos posibles de ser enseñados. Reseñaremos algunas conclusiones de dicha investigación para analizar qué acciones realizan los niños en cuanto a lo físico, lo lógico y lo simbólico, qué puede hacer el docente con el accionar de los niños y cuáles de esas acciones pueden transformarse en contenidos a ser enseñados.

Con respecto al conocimiento lógico

- ***Entre los 9 y los 12 meses se producen las primeras diferenciaciones de acciones. Se observan acciones típicas de esta edad:*** tocar, raspar, arrojar, levantar, girar, etc., que están, generalmente, aún indiferenciadas, sin importar en torno a qué objeto se desarrollen. Sin embargo, se puede observar un principio de diferenciación de las acciones, según los objetos.
  Los niños realizan diferentes acciones que se repiten sobre el mismo objeto o una misma acción sobre objetos distintos (aunque generalmente de la misma colección). Esto permite pensar que las elecciones, con relación a los objetos sobre los cuales se realizan las mismas acciones, no son azarosas, sino que responden a un inicio de intento de clasificación.
  Las acciones que se efectúan sobre los objetos están en estrecha relación con sus propiedades. Así, las barras son usadas sobre todo para golpear, con las esferas apoyan una mano encima o una esfera sobre otra, los cubos permiten la exploración del espacio interior -con toda la mano o sólo con el índice si son muy pequeños- y del espacio exterior.
  Se observa, a la vez, que los bebés realizan un conjunto o serie de acciones (tomar, golpear, arrojar) con un objeto o con dos y, en cambio, acciones más simples sobre toda una serie de objetos. Este tipo de acciones determina una primera disociación entre objetos y acciones.

- ***Hacia los 11-12 meses, las acciones mencionadas dan lugar a las primeras organizaciones espacio-temporales.*** Éstas les permiten a los niños establecer relaciones como "poner sobre" (ubicar un objeto encima de otro), "poner contra" (enfrentar el extremo de un objeto contra el extremo del otro) y "poner en" (introducir un objeto dentro de otro). Será esta última acción la más relevante y la que centrará la atención de los niños durante un largo tiempo. Esta actividad involucra aspectos de la constitución de un nuevo objeto combinado, de la localización segura de un objeto y especialmente de la aprehensión de las propiedades de forma y dimensión de los objetos, de la relación "más pequeño que" y de la relación "continente contenido".
  En sus primeras apariciones (aunque incluso puede perdurar un largo tiempo), la acción de "poner en" se alterna entre introducir el objeto en la boca e introducirlo dentro de otro objeto. Respecto de esta acción, tanto las esferas de plastilina como las barras y los cubos son usados como contenidos y sólo los cubos como continentes. Al mismo tiempo, los niños exploran este doble carácter de los cubos de ser continentes y contenidos.
  A la acción de "poner en" los niños muy frecuentemente oponen la acción contraria de "sacar de", que obviamente anula la primera.
  Se observan entonces dos aspectos fundamentales:

1. *La centración sobre las propiedades de los objetos que pueden ser* contenidos y continentes alternativamente; por ejemplo, las cajas de diferentes tamaños que pueden ser unas contenidos de las otras que pueden ser sus continentes. Esto difiere de las pelotas, que sólo pueden ser contenidos, pero nunca continentes de otros objetos.
2. *La centración sobre las acciones que anulan las otras acciones realizadas*, por ejemplo, meter todas las pelotas en una caja y sacarlas. Los niños en estas edades están absolutamente interesados en hacer una acción y realizar inmediatamente la acción que anula la realizada; por ejemplo, armar una torre y enseguida desarmarla.

- ***A partir de los 12 meses aparecen las iteraciones de acciones de tipo "prelógico".*** Estas acciones se organizan progresivamente hasta los 24 meses. La organización de las actividades "prelógicas" se divide en dos períodos: de los 12 a los 18 meses y de los 18 a los 24.

1. *En el primer período de 12 a 18 meses hay dos tipos de iteraciones:*
   - *Las que van en dirección de las colecciones:* colocar juntos, reunir objetos dispares en un continente. Aquí se observan acciones de "llenado" -en las que el niño no elige aparentemente los objetos a colocar dentro del continente- que se combinan con las de introducir los objetos en su boca y las de sacar los elementos del continente. Como se explicitó, gran parte del interés se centra en deshacer las acciones realizadas, por lo cual a la actividad de "llenado" se le opone la de "vaciamiento", que se realiza sacando los elementos de uno en uno y sin dar vuelta el continente. Durante el transcurso de la actividad de llenado, el niño intenta introducir un cubo dentro de otro, lo cual permite pensar en los primeros encastres.
   - *Las que anuncian distribuciones:* el niño procede a localizaciones e individualizaciones de objetos pertenecientes a una misma colección. Así aparecen las acciones por medio de un instrumento, que casi siempre son las barras, apoyándolas sobre los objetos de una misma serie intencionalmente.
     Al mismo tiempo se observan acciones que combinan el "llenado" con la "individualización", y es a través de ellas que comienzan a hacer duplas o pares de uniones (esferas con cubos o barras) y colecciones (varias esferas o barras dentro del cubo).

   Se realizan acciones de:
   - colocar junto, reunir, separar,
   - individualizar y localizar objetos,
   - composiciones entre colocar junto e individualizar.

2. *En el segundo período, de los 18 a los 24 meses, se realizan acciones de:*
   - coleccionar,
   - hacer inclusiones y encastrar,
   - establecer correspondencias.

   Ahora, los niños preferirán juntar objetos de una misma serie, pero ya no será necesario el cubo, el continente puede ser cualquier otro. La acción consiste en colocar juntos los objetos similares, primero los de una sola serie y luego con todas.
   Las acciones de encajar pueden realizarse sólo con los cubos, que funcionan a su vez como continente y contenido. Los niños pueden encajar correctamente los cubos, aunque no siempre se interesan por hacerlo. En una primera etapa, en algunos casos, cuando el cubo introducido no es el correcto, pero la diferencia entre un cubo y otro es pequeña, los niños no se interesan por cambiarlo como tampoco lo hacen por incluir todos los cubos. En cambio, luego sí querrán hacer toda la seriación y lo podrán hacer por dos caminos formando dúos o tríos con los cubos de acuerdo con su tamaño, para incluir finalmente un conjunto dentro de otro.

- ***A partir de los 18 meses, los niños establecen correspondencias entre dos elementos distintos.*** En un principio son duplas y luego van aumentando el número de elementos correspondidos. Las acciones que se observan en esta etapa son las de "poner en", "sacar con la mano", "colocar en otra cosa" y, en algunos casos, "trasvasar".
  Los niños se interesan por establecer una correspondencia para cada uno de los elementos de los conjuntos y en algunos casos llegan a realizar la seriación, aunque pueden tener algún error. Pero en determinado momento, aunque el niño sea capaz de hacer la seriación, sólo le interesa acoplar los elementos sin importar sus tamaños ni correspondencia.

Con respecto al conocimiento físico

En los niños más pequeños se observaron, en un primer momento, las mismas acciones con respecto al material que se relatan en relación con la lógica. Pero rápidamente se plantean acciones diferentes relacionadas específicamente con el nuevo material y se debe mencionar que cuanto mayor es el niño aumenta la diferencia en sus acciones.

- ***Antes de los 9 meses se observan conductas de exploración*** (los objetos son dados vuelta, sacudidos, raspados, puestos en la boca).
- ***De los 9 a los 12 meses se inician acciones más sistemáticas*** (secuencias, acciones iguales a objetos diferentes, acciones diferentes a objetos iguales).
- ***A partir de los 12 meses se inician acciones en dos direcciones: las transformaciones y las combinaciones de objetos.*** Una vez en contacto con los objetos, se diferenciar en los niños dos clases de actividades:
  1. **Las actividades transformadoras, entre las que se encuentran las de fraccionamiento y las de deformación.** Se puede decir que la acción preponderante en los niños entre los 12 y los 18 meses es la de fraccionar, que le permite obtener varias partes u objetos a partir de un solo objeto, centrando su atención en la relación entre el todo y las partes. Estas acciones de los niños sobre los objetos son tanto repetitivas (arrancar un trozo, luego otro y otro, etc.) como recursivas (arrancar un trozo grande, después un pedazo de éste y así sucesivamente).
     En los niños de 12 meses vemos que los trozos obtenidos son dejados al azar, pero, en cambio, en los de 15 meses, los trozos son ubicados en relación con el propio cuerpo, éste delimita la ubicación que se le dará a las partes fraccionadas. Los niños también se interesan por volver a juntar las partes cuando han terminado de fraccionar un determinado objeto. Por último, aparece el interés por las propiedades del material y por verificar si al fraccionarlo las conserva. Este fraccionamiento, además de producirles placer, les permite conocer de manera diversificada el objeto y esto conduce luego a realizar acciones sucesivas de fraccionamiento de varios objetos, lo que nos sugiere que el niño está buscando una similitud entre los distintos objetos fraccionados.
     A partir de los 18 meses, las acciones de fraccionar pueden estar combinadas con otras, como las de "fabricación" de nuevos elementos, mientras que se afianza la posibilidad de fraccionamiento con materiales más resistentes que el algodón. Progresivamente, hasta los 24 meses va disminuyendo el interés por el fraccionamiento; los niños lo realizan sólo para utilizar los trozos en la fabricación de un nuevo elemento. Desde los 18 meses, los niños comienzan a realizar actividades que modifican la forma de algunos objetos, éstas se denominan actividades de deformación. Estas actividades se realizan con hilos y elástico, objetos que no interesaron a los niños menores de esta edad. Durante la exploración y el trabajo con estos objetos, los niños no trabajaron únicamente con sus manos sino que pusieron en juego todo su cuerpo para ver las reacciones de los objetos.
  2. **Las combinaciones de objetos, donde los niños crean relaciones de vecindad y de envolvimiento: introducciones, perforaciones o hundimientos, construcciones, envolvimientos.**
     Estas combinaciones de objetos se dan entre los 12 y 18 meses. Aquí las exploraciones de los niños son cada vez más precisas y se centran más rápidamente en las características de los objetos. Las combinaciones comienzan a ser dominadas hacia los 15 meses y, una vez logradas, los niños las repiten verificando la regularidad de lo observado. Otra actividad que atrae la atención de los niños es la de juntar y separar los objetos, que conduce a la formación de una nueva entidad y luego a la separación de ésta en los elementos iniciales.
- ***Desde los de 18 a los 24 meses encontramos tres ejes distintos sobre los cuales trabajan los niños: las introducciones, las perforaciones y las construcciones y envolvimientos. Las acciones de introducir son las que predominan en los niños entre todas las combinaciones de objetos.***
  Las actividades de perforar son otra variante de la relación "poner dentro", pero con la diferencia de que aquí no hay un objeto con un orificio ya hecho, sino que éste debe ser creado por los mismos niños. Por lo tanto, para que ellos logren realizar esta actividad, el material debe ser suficientemente maleable. Perforar les permite a los niños descubrir las propiedades de cada uno de los objetos, y comenzar así a interesarse por los objetos no perforados también. Las últimas combinaciones de objetos observadas son aquellas resultantes de la acción "poner sobre". En éstas se manifiesta tanto el interés por la fabricación de nuevos objetos como el interés por la unión y la separación de ellos. Es importante aclarar que estas actividades son menos frecuentes que las introducciones y las perforaciones.

En las construcciones de torres, los niños se muestran muy interesados por el equilibrio y su destrucción. Por esto debemos tener presente la diferencia entre las actividades de experimentación y las de construcción, observándose que en estas últimas los niños claramente se interesan por el producto logrado. El niño detiene su acción, observa su producción, puede incluso nombrarla y/o mostrársela a un adulto, para luego desarmarla. Pero sus acciones no finalizan aquí, sino que la armará nuevamente y probará otra forma de desarmarla. Este tipo de acciones se muestra principalmente cerca de los 24 meses.
Por otra parte, en las conductas de envolvimiento, donde los niños eligen un papel o tela para envolver un objeto, se observa el interés por la aparición y desaparición de los objetos. En estas actividades se combinan las acciones de "poner dentro" y "poner encima". Los niños pueden sólo poner la tela sobre el objeto o también envolverlo, creando un nuevo objeto que sería el paquete. Pero el tipo de objeto que se crea en estas acciones posee un elemento distinto de las construcciones y es que tiene un elemento invisible, él ha sido envuelto.
De la misma forma que la acción de poner dentro es frecuentemente seguida por la de sacar, la acción de fraccionar es seguida por la de volver a juntar las partes. Si el material propuesto a los niños no comprende verdaderos objetos "continentes", las actividades de combinaciones de objetos, como las de poner dentro (precozmente observadas en la primera investigación), se elaboran más progresivamente en secuencias organizadas. Consisten en actividades de introducción, de hundimiento, de construcción y de envolvimiento. Sin embargo, las actividades de introducción han sido observadas antes que las otras, que se revelaron entre los 18 y los 24 meses. Estas conductas son contemporáneas de otras actividades que se efectúan sobre un objeto: las actividades de deformación (del hilo o del elástico).
Pareciera que la actividad de poner dentro es el origen de las introducciones y los hundimientos, mientras que la actividad de poner sobre o contra conduce a la construcción de torres. La conducta de envolvimiento, un poco más tardía, combina, con respecto a ella, la acción de poner dentro con la de poner sobre.
Podemos afirmar que los niños utilizan tres procedimientos diferentes para realizar las acciones con los objetos, cada uno de estos tres modos o procesos implica una mayor organización:

a. **Exploración.** Esta fase exploratoria, que no suele ser muy extensa, se acorta aún más a medida que aumenta la edad del niño. Implica acciones poco sistemáticas.
b. **Experimentación.** Esta fase experimental es más larga y amplía su duración cuanto mayor es el niño. En ella trabaja con los objetos, estableciendo las distintas relaciones y combinaciones. Las experimentaciones se desarrollan en un contexto de creación u observación. Todas las acciones que los niños realizan son repetidas gran cantidad de veces, como si trataran de probar el efecto que tienen sobre los objetos. Las acciones se encadenan y ya aparecen etapas que dan cuenta de un inicio en una especie de "pasos" a seguir, que implican una mayor organización en las acciones, pero sin que el niño marque de manera suficientemente clara la obtención de un objetivo.
c. **Fabricación.** El interés radica en el producto que es creado por el niño; aparecen momentos de detención en la acción, y esto implica un grado mayor de sistematización. El niño muestra su creación a otra persona, a veces la nombra, confiriéndole una significación al nuevo objeto creado, y luego pasa a una actividad diferente. El fraccionamiento, en particular, se inscribe en la fabricación y a veces igualmente en la experimentación.

Los niños se plantean preguntas a las que intentan responder en forma sistemática: repiten los hechos reproduciéndolos de la misma manera o introduciendo ciertas variaciones a fin de verificar la regularidad de los fenómenos producidos. Las respuestas a estas preguntas involucran problemas nuevos que ellos tratan de resolver rápidamente, y así sucesivamente.
Las actividades "prelógicas", expuestas anteriormente, sustentan, por supuesto, estas actividades "prefísicas", que no podrían desarrollarse sin la elección de objetos equivalentes ni sin la organización secuencial de acciones en un orden determinado.

Con respecto al conocimiento simbólico

Se clasifican las acciones de los niños en: **interpretables y no interpretables** en función de la posibilidad de reconocerlas con relación a aquello que simbolizan y representan. (Por ejemplo, es interpretable si el niño toma el tubo del teléfono, lo acerca a su oreja y dice "hola", pero si acaricia su cabeza no lo es.)

Se denominaron interpretables a las actividades "reconocibles" realizadas por los niños y se las diferenció en actividades organizadas de carácter convencional, fácilmente reconocibles (cepillarse el pelo) y las conductas de ficción claramente interpretables (llevar varias veces una cuchara a la boca de la muñeca, sugiriendo que se alimenta).

A la vez, se estableció otro tipo de actividades con objetos que no son interpretables de acuerdo con lo anteriormente establecido. Éstas se dividen en: actividades con un objeto y actividades con varios objetos. Además, las primeras se subdividen en aquellas en las que el niño realiza una acción sobre su propio cuerpo y en las que sólo manipula el objeto con sus manos.

- ***Se diferencian dos períodos distintos: de los 10 a los 18 meses y de los 18 a los 24.***
  Desde los 10/12 meses, el niño aplica esquemas simples de acción sobre distintos objetos y distintos esquemas más complejos sobre un mismo elemento. Estas acciones, denominadas actividades de transición, indican el comienzo de un uso correcto de los objetos y de conductas lúdicas.
  Estas actividades son de dos tipos: la aparición de comienzos de actos de imitación diferida, o sea, actividades convencionales, y la aparición de un comienzo de clasificación, cuando el niño pone juntos los objetos que corresponden a una misma actividad en la vida cotidiana.
  Antes de la aparición del juego simbólico, se observa una etapa donde el niño clasifica los elementos según su uso convencional (higiene, alimentación, etc.) y los junta, pudiendo realizar también algunas actividades muy cortas de imitación. A partir de los 15 meses, se puede ver claramente cómo los niños utilizan los objetos en el juego de acuerdo con su uso convencional. En estas actividades se registran dos tipos: uno donde el niño utiliza de manera adecuada uno o varios objetos y otro donde se dedica a realizar acciones adaptadas a los juguetes que representan seres animados.
  Luego, alrededor de los 18 meses, el niño es capaz de juntar los objetos en función de su uso (como la cuchara y el plato). En esta edad, lo que más llama la atención es que las actividades se encadenan por tiempos más largos y se realizan con mayor similitud con la realidad. Posteriormente, hacia los 21 meses, los niños exploran repetidas veces el cuerpo de la muñeca, al tiempo que aparecen las primeras conductas simbólicas donde el juguete recibe un papel más activo. En un principio sólo pueden representar una secuencia de acciones de una situación y, más tarde, lograrán enlazar dos situaciones representando las acciones que corresponden a cada una de ellas.
  Cerca de los 24 meses, el niño permitirá al juguete una participación aún más activa, dándole elementos como para que la muñeca haga las acciones por sí sola. Finalmente, el niño podrá utilizar cualquier elemento como si fuera algo que quiere o necesita para desarrollar el juego y que no tiene (como usar trozos de papel como si fuera comida).

Podemos entonces observar tres categorías de actividades:

a. **Las no interpretables, relacionadas con el propio cuerpo o con las acciones sobre los objetos.** Por ejemplo, los objetos son usualmente llevados a la boca, succionados y frotados; colocados entre las piernas y las rodillas; llevados a la cara y a los pies.
b. **Las de transición, que son esbozo de la imitación diferida.** Por ejemplo, se golpea con el cepillo en la cabeza.
c. **Las interpretables, en las que ya se utiliza el objeto de manera convencional y se organiza el juego del "como si".** Se observa una evolución de las actividades sobre sí mismo para pasar a realizarlas sobre el muñeco.

Entre los 10 y 15 meses, el niño no se interesa en absoluto por la muñeca y realiza todas las acciones sobre sí mismo, logrando, hacia los 12 meses, acciones bien orientadas y completas.
De los 15 a los 18 meses mejora la ejecución de sus acciones y se interesa esporádicamente por el muñeco. Desde los 18 meses puede realizar las acciones correctamente sobre el muñeco, pero frecuentemente las realiza también sobre el propio cuerpo. Sólo a partir de los 20 meses puede realizar las acciones delicadamente sobre sí mismo y sobre el muñeco sin vacilación.
Para concluir, desde la acepción amplia presentada en este libro, podemos observar que **muchas de las acciones expuestas son viables de ser transformadas en contenidos de la enseñanza.**
Por ejemplo, con respecto al conocimiento lógico y físico: "la exploración del material para conocer sus propiedades", "diferentes acciones con el material en función de sus propiedades o características: poner sobre, poner contra, poner en...", relaciones entre los objetos: "más pequeño/grande que", "relación continente-contenido". Con respecto al concocimiento físico: "fraccionamiento del material en trozos grandes y chicos", "fabricación de elementos nuevos", "deformación", "exploración del material para conocer sus propiedades", "acciones con el material en función de sus propiedades", "juntar y separar", "introducir, perforar, construir", "envolvimiento". Con respecto al conocimiento simbólico: "uso convencional de los objetos", "imitación de acciones cotidianas".

De hecho, en el modelo de especificación de los contenidos que se presenta en este capítulo, ya están integradas algunas acciones transformadas y adecuadas a la modalidad de formulación de los contenidos.

LOS CAMPOS DE EXPERIENCIA COMO MODO DE ORGANIZAR LOS CONTENIDOS [9]

"En cada momento y lugar se ha entendido de forma distinta qué era lo valioso para ser transmitido. Cada sociedad, a través de los mecanismos de que dispone para proponer o imponer, ha seleccionado un tipo de conocimiento como digno de ser propagado en las escuelas, ha menospreciado la importancia de otros contenidos y ha llegado, incluso, a impedir el acceso a algunos a los que no se considera dignos o apropiados para entrar en el currículo. La evolución de los valores sociales, el cambio de prioridades entre ciertos objetivos de la educación, la aparición de nuevas exigencias en la economía, en la cultura, etc., llevan a que se valoren más unos conocimientos que otros, se dé más valor a ciertas habilidades en los alumnos, se estimule el desarrollo de unos aspectos del individuo sobre otros" (Sacristán, G., 1992).

Plantearemos aquí un **modo de organizar, formular y especificar los contenidos** como un aporte más a la necesidad de encontrar formas de comprender y utilizar como insumo para la tarea docente los documentos curriculares y los contenidos que en ellos se plantean. Esta propuesta surge de la necesidad de docentes y directivos de contar con un instrumento más que les permita comprender los contenidos que deben enseñar en las diferentes salas y cómo organizar las planificaciones y las propuestas en función de ellos.[10] Este formato de organización, al igual que los documentos curriculares y todo escrito, una vez que se hace público pasa a ser un bien común factible de ser modificado, reacomodado, contextualizado por todos los usuarios, se debe considerar un ejemplo modificable según las necesidades de cada institución. El planteo toma como insumo fundamental el *Diseño Curricular para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires,* 2000, *Niños desde 45 días hasta 2 años y Niños de 2 y 3 años.* Pero es trasladable a otros ambitos debido que implica una organización factible y abarcativa que integra diferentes aportes. No se quiere descartar ningún otro tipo de posibilidad, pero se propone como una opción porque presenta una organización de los contenidos que favorece el reconocimiento de campos de conocimiento que integran diversos contenidos y, a su vez, la articulación entre los diferentes campos.

Los documentos curriculares son instrumentos redactados por especialistas que al hacerse públicos se convierten en instrumentos compartidos. Circulan para ser consultados y utilizados, apropiados y contextualizados por todos y cada uno de los docentes, los equipos de conducción de las escuelas, los supervisores, los profesores y alumnos de las instituciones de formación docente, etcétera.

Algunas aclaraciones

- **La organización de los contenidos a través de escritos (en los documentos curriculares o a través del formato presentado en esta obra) implican una estructuración con fines didácticos que puede y debe modificarse en las planificaciones institucionales y áulicas posteriores y, más aún, en las propuestas concretas para las salas.** Es decir, la organización de los contenidos se realiza para ofrecer una estructuración que facilite la comprensión y utilización docente. Sin embargo, al desarrollarse las actividades, esa organización se atenúa en función de la integración de los contenidos en propuestas reales, complejas y significativas. La planificación no debe conservar necesariamente la primigenia organización, sino que puede tomar los insumos y organizarlos como resulte más claro para sus autores y destinatarios. Entonces, se puede mantener en la planificación la división de los contenidos en Campos de Experiencia o bien incluir los contenidos de los diferentes campos de manera conjunta.
- **Esta división en campos no debe, desde ningún punto de vista, generar propuestas de enseñanza específicas para el trabajo en cada campo,** salvo excepciones justificables. La idea es que en las diferentes propuestas se aborden contenidos de los diferentes campos. Por ejemplo, en una actividad de juegos de "entrar y salir", se abordarán aspectos vinculados con los aspectos motrices, con la exploración de los objetos y el entorno, con la expresión y la comunicación, con el desarrollo de la identidad. Es más, según el tipo de actividad se pueden abordar contenidos vinculados con la música y la expresión corporal.
- **Es el docente quien debe saber que los contenidos "responden" a diferentes Campos de Experiencias, abordándolos de forma integrada en el devenir de las diferentes actividades; para los niños son justamente experiencias abarcativas, ricas y con variedad de insumos.** *"Este ordenamiento de los contenidos es de carácter pedagógico, dado que en las tareas de enseñanza se verifica una constante interrelación entre ellos. Es conveniente señalar que los criterios clasificatorios o las categorías diseñadas para agruparlos constituyen una estructura en cierta forma arbitraria, pero eficaz como herramienta para la organización de aquellos aspectos que los docentes abordan en su tarea educativa. Estos ejes no pretenden conducir a una separación en el trabajo sobre los contenidos, sino que intentan constituirse en un instrumento de reflexión."* [11]
- **La organización de los contenidos en áreas del conocimiento da cuenta de una concepción basada en que es el conocimiento el que puede organizarse didácticamente para ser mejor abordado y comprendido, y no el**

sujeto. Es decir, el sujeto reconocido como un todo integrado no tendría que ser dividido en áreas de la conducta, porque eso promueve el fraccionarlo en partes, cuando en realidad todas tienen presencia en las diferentes acciones de una persona, especialmente en el jardín maternal. ¿Quién puede definir si en una actividad en la cual un niño de diez meses y uno de ocho exploran botellas rellenas, las sacuden, las hacen rodar, prevalece lo afectivo, lo social, lo motriz o lo intelectual? Todos estos aspectos tienen igual presencia, debido que en la exploración de objetos los niños ponen en juego todo su afecto, se relacionan con los otros, desarrollan su inteligencia a través del contacto y la manipulación, y utilizan el cuerpo como medio para accionar y conocer.

- **Es más adecuado para el jardín maternal organizar los contenidos en ejes que integren lo disciplinar, en lugar de pensar en disciplinas específicas.** Esto significa trabajar en función de contenidos, pero sin que esto implique una categoría estrictamente disciplinar, adhiriendo a la postura de la articulación de los contenidos en ejes más abarcativos. En el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires (2000), que puede extenderse a otros contextos y escuelas, se retoma la idea de ejes de experiencias. Se adhiere a la idea de pensar en experiencias porque esto implica que *"los contenidos estén concebidos como prácticas (...) Por esta razón, los ejes están planteados en torno a campos de experiencias a fin de indicar que lo que se procura es estructurar ámbitos donde se ofrezcan ricas oportunidades de exploración y juego"*.[12] Y, yendo aún un paso más allá de lo planteado, se propone directamente en este libro presentar a los contenidos organizados en lo que llamaremos 'campos de experiencias' y se plantean **cuatro para las tres secciones que abarca el jardín maternal.**

CAMPOS DE EXPERIENCIAS

1. **Para la construcción de la identidad y la interacción. ⟶ La convivencia con los otros.**
2. **Para el desarrollo motriz.**
3. **Para la exploración del entorno y los objetos. ⟶ La indagación del ambiente.**
4. **Para la expresión y la comunicación.**

Estos cuatro campos se presentan para las tres secciones que abarca el jardín maternal, a fin de facilitar la tarea de docentes y de equipos directivos en el interior de las instituciones; no obstante, se presentan diferencias entre lo propuesto en los Campos de Experiencia para las salas de bebés y un año, y la sala de dos años.

- El campo que para las salas de bebés y de niños de un año se refiere a las *Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros,* se transforma en la sala de dos años en *Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros*, yendo un paso más allá en los procesos de intercambio social.
- El campo que para las salas de bebés y de niños de un año se refiere a las *Experiencias para la exploración del entorno y los objetos,* se transforma en la sala de dos años en *Experiencias para la indagación del ambiente,* yendo un paso más allá en los procesos de exploración y reconocimiento del entorno.[13]
- El campo de *Experiencias para la expresión y la comunicación*, para la sala de bebés se refiere a las *experiencias para "hablar", escuchar y bailar,* para la sala de un año se refiere a las *experiencias para hablar, escuchar, bailar, cantar y pintar,* y para la sala de dos años se refiere a las *experiencias para hablar y escuchar, "leer y escribir", bailar, cantar y pintar.*
- El campo de *Experiencias para la expresión y la comunicación* se subdivide en dos subcampos diferentes: 1. experiencias vinculadas con los aspectos generales de la expresión y la comunicación gestual, corporal y verbal; y 2. experiencias de acercamiento al área expresiva, integrada por la literatura, la educación musical, la expresión corporal y la educación plástica.

A continuación, se presenta un formato de especificación curricular de contenidos que deberán leerse entendiéndolos como una "espiral", en la cual se van planteando, cada vez con un mayor grado de especificación, los posibles contenidos a ser trabajados. En el interior de cada Campo de Experiencia, se encuentran determinados **"contenidos organizadores"**,[14] que dan cuenta de los aspectos más abarcativos a que se hace referencia; y, a su vez, en el interior de esos contenidos básicos (expresados a modo de títulos), se plasman los diferentes contenidos que podrán ser abordados y que fueron tomados de los documentos curriculares mencionados, de las conclusiones del libro *Los bebés y las cosas* y de la experiencia concreta de docentes de diferentes instituciones.

PAUTAS PARA LA LECTURA Y USO DEL FORMATO DE ESPECIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS

- Se presenta como cuadro porque esta estructura facilita la lectura y permite visualizar las relaciones entre los mismos contenidos para diferentes edades y su complejización en función de los avances de los niños.
  Este formato no "encasilla" los aprendizajes a promover, sino que ofrece una mirada conjunta de los diferentes aspectos, posibilita una lectura global y a la vez permite encontrar diferentes relaciones entre los contenidos pertenecientes al mismo campo, los de diferentes campos y su presencia en cada una de las edades. Cada columna integra, retomando o complejizando, lo planteado en las otras y permite una lectura horizontal y vertical.
- Es una división tentativa que organiza la tarea en las distintas salas de forma hipotética. Las instituciones y los educadores tomarán las determinaciones específicas en función de su realidad concreta. Por ejemplo, para determinado grupo de niños de un año tal vez sean más apropiados los contenidos que se mencionan para los de dos años en algún aspecto y en otros no. O puede ser que en una época del año (por ejemplo cerca de la finalización del ciclo lectivo) se comiencen a trabajar contenidos de la siguiente sección porque los niños han crecido. Por eso, es necesaria la lectura de todos los contenidos presentados y no sólo los referidos a la edad específica. Seguramente encontrarán para el grupo real algunos formulados para otras edades.
- Se presentan contenidos "semejantes", pero no exactamente iguales, planteados precisamente para que exista la posibilidad de elegir entre las diferentes alternativas aquella más cercana a lo que se quiere abordar. Por ejemplo, puede resultar más adecuado, para la propuesta a realizar y los aspectos que se quieren priorizar, el contenido *"relaciones entre los objetos"* o *"acciones que relacionen objetos entre sí"*, de acuerdo con lo que se quiere privilegiar: las acciones o las relaciones. En general, los contenidos presentados en primer lugar, en cada campo y en cada parte, integran más aspectos que los que les suceden y que contribuyen a enriquecerlos.
- Se intenta sostener un mismo criterio de formulación de los contenidos (ver página 57), aunque en algunos casos deben formularse como procedimientos, por ejemplo: "participación en actividades grupales".
- No es necesario tomar los contenidos completos. Se pueden tomar algunos aspectos de ellos. Por ejemplo, si se plantea como contenido *"autonomía relativa en las actividades de higiene, alimentación, sueño y juego"*, se puede explicitar en la planificación únicamente *"autonomía relativa en las actividades de alimentación"*, consignando específicamente qué se va a trabajar (por ejemplo, *"usar la cuchara e intentar llevarse el alimento a la boca"*). En el caso de querer abordar específicamente el uso de la cuchara, entonces, el contenido planteado como *"autonomía relativa en el uso de elementos en actividades cotidianas y de juego"*, se especifica en la planificación como: *"autonomía relativa en el uso de elementos en actividades cotidianas: el uso de la cuchara"* o *"el uso de la cuchara como una acción vinculada con la autonomía relativa en la utilización de elementos en actividades cotidianas"*. **Cuanto más descriptiva es la formulación, más transmite acerca de aquello que se quiere enseñar. Esto es muy importante en función de la claridad del docente y también es importante para quien supervisa o continúa la planificación de otro docente.**
- Cada institución y cada educador pueden realizar las combinaciones que necesiten y consideren pertinentes para organizar, facilitar y enriquecer su tarea, tanto de diseño como de puesta en marcha de las propuestas con sus alumnos.
- Los Campos de Experiencias para el desarrollo de la identidad y la interacción/convivencia con los otros y Experiencias para el desarrollo motriz se trabajan constantemente con relación a los otros campos y en todas las actividades que se realizan. Si bien sólo se expresan en las planificaciones los contenidos fundamentales a trabajar en las actividades, lo corporal y lo actitudinal están presentes siempre en el desarrollo de las diferentes propuestas como ejes que traspasan todos los otros contenidos.
- En la trama de la planificación didáctica se abordan diferentes contenidos de los diversos campos "entramados" en las actividades, es necesario, entonces, diseñar variadas propuestas que abarquen todos los contenidos a trabajar en cada sala de manera integrada.
- Se plantean en cada campo **contenidos organizadores** a modo de "títulos" porque son los más abarcativos. De allí se "desmenuzan" los diversos aspectos que los componen.
- Se presentan propósitos y estrategias generales y otras más específicas, que dan cuenta de las intervenciones docentes esperadas desde este encuadre y enfoque.

ESPECIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS[15]

Qué enseñar		
1ª Sección (45 días a 1 año)	2ª Sección (1 a 2 años)	3ª Sección (2 a 3 años)
1. Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros		**1. Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros**
A. Progresiva construcción de la identidad y diferenciación entre él y los otros	**A. Progresiva construcción de la identidad y la interacción con los otros**	**A. Progresiva construcción de la identidad y la convivencia con los otros**
Percepción y discriminación de sensaciones placenteras y displacenteras.	Reconocimiento de necesidades, sentimientos y deseos (sueño, higiene, alimentación, afecto, juegos).	Reconocimiento y expresión de necesidades, sentimientos y deseos propios y de los otros.
Regulación del ritmo biológico.	Acciones vinculadas con el cuidado del propio cuerpo (lavarse las manos antes de comer, después de diferentes actividades).	Acciones vinculadas con el cuidado del propio cuerpo (lavarse las manos antes de comer, después de ir al baño, luego de diferentes actividades).
Discriminación de su nombre.	Reconocimiento de su nombre.	Reconocimiento de su nombre y el de los demás.
Reconocimiento del propio cuerpo y sus límites.	Reconocimiento de los límites de su cuerpo y algunas de las partes que lo componen.	Reconocimiento de los límites de su cuerpo y de las partes que lo componen.
Exploración de sí mismo (con los pies, los ojos, las manos).	Exploración y reconocimiento de su propio cuerpo y sus características particulares.	Reconocimiento de las características particulares de su cuerpo y comparación entre su cuerpo y el de los otros.
Movimientos que le posibilitan adquirir mayor control sobre sí mismo.	Paulatino control sobre su propio cuerpo.	Mayor control sobre su propio cuerpo.
Reconocimiento del docente y de los otros niños	Reconocimiento de los adultos significativos y de los otros niños.	Reconocimiento de adultos y otros niños, sus roles y acciones características.
Inicio en la aceptación de las acciones de los otros.	Inicio en la aceptación y tolerancia de los intereses y necesidades de los otros.	Aceptación y tolerancia de las diferencias con los otros: físicas, culturales, de ideas, necesidades e intereses.
Aceptación de nuevos desafíos y propuestas en las diferentes actividades y acciones.	Aceptación de nuevos desafíos y propuestas en las diferentes actividades y acciones.	Aceptación de nuevos desafíos y propuestas en las diferentes actividades y acciones.
Confianza en sus posibilidades para resolver situaciones.	Confianza en sus posibilidades para resolver situaciones.	Confianza en sus posibilidades para resolver situaciones.
Toma de decisiones por sí mismo. (Elegir un objeto, actividad.)	Toma de decisiones por sí mismo. (Elegir objetos, compañeros de juego, lugares.)	Toma de decisiones por sí mismo (acciones, modos, momentos).
Inicio en la búsqueda de alternativas para la resolución de problemas sencillos (acciones con un juguete u objeto, uso de elementos).	Inicio en la búsqueda de alternativas para la resolución de problemas sencillos. (Uso de objetos, interacciones, acciones.)	Inicio en la búsqueda de alternativas para la resolución de problemas sencillos especialmente a través de la palabra. (Conflictos por un juguete, equilibrio en la construcción.)
Reconocimiento de su propia voz, del docente y de los otros niños.	Inicio en el respeto y cuidado del cuerpo propio y el de los otros.	Respeto y cuidado del propio cuerpo y el de los otros.
B. Comunicación afectiva diferenciada con los otros niños y adultos	**B. Relación afectiva con los pares y adultos significativos**	
Comunicación afectiva con los docentes y los otros niños.	Relación afectiva con los pares y con los adultos significativos (docentes, directivos, personal auxiliar, padres de los compañeros).	Relación afectiva con los adultos significativos (docentes, directivos, personal auxiliar, personal de limpieza, padres de los compañeros).
	Inicio de los acuerdos entre sus ideas y deseos, y los de los otros.	Acuerdos entre sus ideas y deseos, y los de los otros.

Aceptación del contrato corporal y gestual con los otros.	Aceptación y colaboración en la interacción con los otros (compartir, ceder).	Solidaridad y cooperación en la interacción con los otros (compartir, ceder, escuchar.)
Progresiva comunicación con el cuerpo del otro. Contacto con el cuerpo del docente.	Progresivo contacto y comunicación con el cuerpo del otro.	Contacto y comunicación con el cuerpo del otro.
Vínculo corporal comunicativo a través del contacto corporal, gestual y las primeras comunicaciones verbales.	Comunicación afectiva: corporal, gestual y verbal con los docentes y de los niños entre sí.	Comunicación afectiva: corporal, gestual y verbal con los adultos significativos y de los niños entre sí.
Inicio en la relación entre pares y las interacciones con los docentes en situaciones cotidianas, durante las actividades y los momentos grupales.	Inicio en las interacciones entre pares y con los docentes en situaciones cotidianas, durante las actividades y los momentos grupales.	Interacciones entre pares y con los docentes en situaciones cotidianas, durante las actividades y los momentos grupales.
Inicio en el vínculo de cuidado entre pares.	Vínculo de cuidado entre pares.	Vínculo de cuidado y solidaridad entre pares.
C. Progresiva interacción con los otros	**C. Integración y pertenencia a su grupo de pares**	
Acciones individuales y compartidas en espacios de juego con los otros.	Integración a su grupo de pertenencia (desde el reconocimiento de sus compañeros hasta la posibilidad de compartir momentos de juego).	Integración a su grupo de pertenencia, sala e institución.
Aceptación de los momentos y horarios compartidos.	Inicio en el respeto por los momentos y pautas grupales (uso de objetos, y espacios, horarios).	Respeto por los momentos y pautas grupales e institucionales (uso de objetos, y espacios, horarios, trato con los otros).
Interacción en los momentos cotidianos y de juego.	Interacción y cooperación en los momentos cotidianos y de juego.	Cooperación para resolver situaciones en un clima colectivo.
	Inicio en el respeto por los acuerdos alcanzados.	Respeto por los acuerdos alcanzados.
Interacción con los otros a través del lenguaje gestual (gestos hacia los compañeros: acariciar, ofrecer el chupete o un juguete). Exploración de los otros.	Interacción con los otros a través del lenguaje gestual (gestos, caricias, acciones) y verbal (palabras).	Interacción respetuosa con los otros a través de gestos, caricias, acciones, movimientos y palabras.
D. Incorporación progresiva al ritmo cotidiano del jardín	**D. Progresiva adquisición de algunas pautas, normas y actitudes**	
Aceptación paulatina de actividades cotidianas (higiene, sueño, alimentación y juego).	Incorporación paulatina de actividades cotidianas (higiene, sueño, alimentación y juego).	Participación activa en las actividades cotidianas (higiene, sueño, alimentación y juego).
Adecuación paulatina a los ritmos y horarios del jardín.	Adecuación paulatina a los ritmos y horarios del jardín (*) y de la sala.	Adecuación a los ritmos, organización de la sala y tareas del jardín.
	Inicio en el reconocimiento de personas, espacios y objetos significativos del jardín.	Reconocimiento de personas, espacios y objetos significativos del jardín.
Reconocimiento de olores, colores, sensaciones, sonidos del jardín.	Reconocimiento de olores, colores, sensaciones, sonidos del jardín (*).	Reconocimiento de espacios, rutinas y actividades del jardín.
Aceptación de rutinas compartidas respetando los ritmos individuales.	Aceptación de rutinas compartidas respetando tanto los ritmos individuales, como la incorporación paulatina al ritmo del grupo.	Aceptación de rutinas compartidas respetando el ritmo grupal.
Incorporación de breves tiempos de espera.	Tolerancia en la espera de su turno y respeto por el tiempo de los demás.	Tolerancia por los tiempos de espera y necesidades grupales.
Inicio en el reconocimiento de las pautas sociales vinculadas con el control de	Reconocimiento de las pautas sociales vinculadas con el control de esfínteres e	Reconocimiento y puesta en marcha de acciones vinculadas con las pautas socia-

esfínteres (diferencia entre estar sucio y limpio).	inicio en la puesta en marcha de acciones vinculadas con él (avisar cuando está sucio, buscar su pañal).	les vinculadas con el control de esfínteres (Avisar cuando desea ir al baño, ir al baño, acomodarse la ropa, utilizar los elementos de higiene.)
	(*) En caso de que el niño no tuviera experiencia previa en el jardín.	
E. Autonomía relativa en distintas actividades	**E. Cooperación y autonomía en actividades cotidianas simples, de crianza y juego**	**E. Cooperación y autonomía en su accionar diario**
Autonomía relativa en las actividades de higiene, alimentación, sueño y juego.	Inicio en la autonomía y participación activa en las actividades de higiene, alimentación, sueño y juego.	Autonomía y participación activa en las actividades de higiene, alimentación, sueño y juego.
Autonomía relativa en el uso de elementos en actividades cotidianas y de juego.	Autonomía creciente en el uso de elementos en actividades cotidianas y de juego.	Autonomía en el uso de elementos en actividades cotidianas y de juego.
Colaboración en las actividades de crianza y juego (guardado del material, sostén del pañal).	Autonomía y colaboración gradual en la realización de las distintas actividades (guardar juguetes, reconocer pertenencias, entregar materiales, lavarse las manos, utilizar la toalla).	Progresiva adquisición de algunas pautas, normas y actitudes que favorezcan la construcción de la autonomía: reconocimiento de sus pertenencias y las de los otros, en los desplazamientos, hábitos de higiene, cuidado y seguridad, en el guardado de juguetes.
Colaboración en las prácticas higiénicas.	Iniciación en las prácticas de higiene (lavarse las manos, utilizar la toalla).	Progresiva autonomía en las prácticas higiénicas (usar la toalla, el jabón).
	Inicio en el uso de elementos de higiene (jabón, servilleta, toalla).	Uso apropiado de elementos de higiene (jabón, servilleta, toalla, papel higiénico).
Inicio en el uso de elementos para la alimentación (vaso, cuchara).	Uso de elementos para la alimentación (cuchara, vaso).	Uso autónomo de elementos para la alimentación (cuchara, vaso, tenedor).
Aceptación de los cambios en el tipo de alimentación (de líquido a semisólido, de semisólido a sólido).		
Diferenciación y aceptación de sabores, texturas y consistencias en los alimentos.	Aceptación de diferentes tipos de alimentos. (Sin violentar aspectos culturales relacionados con la alimentación.)	Aceptación de diferentes tipos de alimentos. (Sin violentar aspectos culturales relacionados con la alimentación.)
Independencia en la exploración del espacio y los objetos.	Participación activa en la exploración del espacio y los objetos.	Participación activa y compartida en la exploración del espacio y los objetos.

2. Experiencias para el desarrollo motriz (Inicio a la educación corporal) [16]		
A. Contacto, percepción y relación con el propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento [17]		
Inicio en la percepción y discriminación tónico-emocional del cuerpo, en las coordinaciones manipulativas y en el proceso continuo del control postural.	**Paulatina discriminación corporal; relación del cuerpo con los objetos y paulatino control de la postura y equilibrio.**	**Autonomía progresiva en el control de la postura, en el equilibrio estático y dinámico y en las habilidades manipulativas y motrices.**
Percepción y progresiva discriminación de algunas partes del propio cuerpo (boca, manos y pies) relacionadas esencialmente con la motricidad óculo-manual y la manipulación de objetos pequeños y blandos.	Percepción progresiva de todo el cuerpo (especialmente panza y cola) en relación con la motricidad global.	Localización de nuevas partes del cuerpo e interrelación de las mismas entre sí (pies y cola, rodillas y panza; pies y frente).
Acercamiento a objetos de diferentes tamaños.	Acercamiento a objetos de diferentes tamaños y exploración con manos y pies.	Exploración, repetición de logros en la manipulación de objetos durante los cambios de posiciones y desplazamientos en

		el espacio total (levantar una pelota, arrojarla, apoyarse en cuatro patas, seguirla gateando para abrazarse y rodar con ella).
Exploración intencional de movimientos, posiciones y desplazamientos fundamentalmente en el espacio horizontal en relación con el progresivo control postural. (Arrastrarse, deslizarse, rodar, reptar, semi-sentarse, sentarse.)	Discriminación perceptiva del propio cuerpo en la posición decúbito dorsal (panza arriba), decúbito ventral (panza abajo) y lateral o costado (en relación con mayor control postural).	Exploración y combinación entre posiciones en ambos planos (horizontal y vertical) y desplazamientos en espacios lúdicos obstaculizados (por ejemplo: con desniveles, cubiertas, bajar y subir reptando, deslizarse por el plano inclinado y al bajar, pase fluido de acostado a acuclillado y de pie).
Exploración de posibilidades de desplazamientos y cambios posicionales, generalmente en búsqueda de un objeto y usando piso, pared y otros dispositivos para pasar de la horizontalidad a la verticalidad.	Discriminación progresiva en la elección de acodamientos y apoyos, en el cambio de posiciones durante los desplazamientos en el espacio total obstaculizado (desniveles, pasillos) con o sin objetos estimulantes.	Selección fluida de apoyos, manipulación y desplazamientos en el espacio obstaculizado (trepar, saltar en profundidad, gatear por debajo de un "techo", llevando consigo un almohadón).
		Discriminación de obstáculos en relación con el conocimiento de los propios límites y posibilidades motrices (cuidado del propio cuerpo).
B. Habilidades motrices		
Habilidades motrices relativas a la manipulación y a los cambios posicionales en el espacio.	**Habilidades motrices relativas a una mayor especificidad en la coordinación motriz en manos y dedos.**	**Habilidades motrices relativas a la motricidad global y a la exploración de combinación de desplazamientos y uso de objetos.**
Relativas a la manipulación y a los cambios posicionales en el espacio: - Agarrar - Sacudir - Golpear - Apoyarse sobre una y otra mano - Rodar lateralmente - Reptar, gatear, caminar lateralmente con y sin apoyo - Caminar hacia delante	Relativas a la coordinación motriz en manos y dedos: - Tomarse con ambas manos - Agarrar con dedos y manos - Juntar y separar dedos - Abrir y cerrar manos, meter dedos en rendijas y orificios	- Lanzar a diferentes distancias. - Apoyar manos para subir, bajar, trepar, deslizar de planos inclinados, desniveles. - Empujar objetos deslizables (cajas, carritos) y/o traccionarlos.
	Exploración de manos y pies (presión) y coordinación de manos con pies, brazos y piernas (agarrarse uno o dos pies con las manos, acercar los pies a la cara).	Meterse y salir de espacios reducidos (cajas, cuevas, túneles).
Desplazarse (arrastrarse, gatear) con cierta seguridad y autonomía.	Desplazarse (caminar, correr) con cambios de velocidades.	Desplazarse combinando niveles y direcciones (gatear, pararse y correr, caminar coordinadamente, detenerse, seguir caminando). Girar (sobre la cola, sobre dos pies y un pie).
Coordinación fluida de brazos y piernas al gatear.	Coordinación fluida de brazos y piernas durante el caminar.	Desplazarse buscando desafiar el equilibrio (siguiendo trayectorias, a cierta altura, sobre un banco).
	Arrojar (sin precisión) y/o dejar caer objetos para seguirlos y/o reclamarlos.	Arrojar y/o dejar caer objetos para seguirlos y/o reclamarlos.
	Saltar en el lugar, un poquito hacia delante, saltar y caerse, tirarse al piso.	Saltar en profundidad.

C- En relación con las situaciones donde se acentúen las experiencias motrices de contacto e interacción. Con los pares y con los objetos, a través de actividades y juegos de oposición - interacción - cooperación - etc.		
Relaciones espaciales entre el propio cuerpo y los objetos.	**Relaciones espaciales en relación con otros y/o con objetos intermediarios de la acción y/o del contacto.**	**Construcción progresiva del espacio cercano y lejano; parcial y total, a través de desplazamientos individuales y con otros.**
- Acercarse, alejarse (cerca - lejos) - Introducirse y salir (adentro y afuera) - Quedarse adentro de espacios reducidos y salir (casitas) - Introducir y sacar objetos en/del interior de otros (continente - contenido).	- Taparse (entre todos debajo de una tela) - Aparecer - Arrastrar (entre todos, a un compañero ubicado sobre una tela) - Desplazamientos por el espacio total y lugares sectorizados.	- Transportar (juntos un objeto hasta diferentes referencias como puerta, ventana) - Arrastrar (entre todos, al docente por el piso, empujarlo para que ruede sobre la colchoneta, dejarse empujar por otros).
D. En relación con situaciones donde se acentúan las experiencias de juegos motores mínimamente reglados (tradicionales, escondidas, mancha)		
Inicio en juegos de aparecer y desaparecer (escondida).	El juego de la escondida con variaciones (se esconde un objeto, se esconde uno de los niños del docente o ella con respecto al grupo).	El juego de la escondida con variaciones respetando el rito del conteo y las frases tradicionales. (Se esconde un objeto, se esconde uno de los niños del docente o del grupo.)
Inicio en juegos de rondas (deslizando un almohadón, tironeando una tela entre todos).	Juegos de rondas tradicionales simples (todos hacen los mismos gestos y al mismo tiempo).	Rondas tradicionales más complejas con roles diferentes y funciones reconocidas variadas.
Juegos de localización de manos y otras partes del cuerpo (acordes con la letra de una rima o canción).	Iniciación en juegos simples de persecución (el docente es el que persigue o es la mancha).	Juegos de persecución con refugio y repetición de un ritual.
		Juegos de cooperación y oposición.

3. Experiencias para la exploración del entorno y los objetos		Experiencias para la indagación del ambiente
A. Manipulación intencional de objetos.	**A. Exploración de los objetos.**	**A. Exploración de los objetos: sus características, acciones y usos.**
Inicio en la percepción y discriminación de la capacidad para actuar sobre los objetos.	Percepción y discriminación de la capacidad para actuar sobre los objetos.	Percepción y discriminación de la capacidad para actuar sobre los objetos en función de sus características y usos.
Reconocimiento y exploración de los objetos del jardín con el propio cuerpo. (Ojos, manos, pies, boca.)	Reconocimiento y exploración de los objetos: - Observación - Exploración - Experimentación[18] - Comparación - Construcción - Percepción y discriminación	Estrategias para conocer: - Observación - Exploración - Experimentación - Comparación - Construcción - Establecer regularidades - Otras
Percepción y discriminación de las características de los objetos (forma, tamaño, color, textura).	Características de los objetos (Forma, tamaño, color, textura).	Características de los objetos (Color, forma, tamaño, textura, consistencia dura/blanda, percepción de las variaciones de temperatura y peso).
Diferentes modos de acción sobre los objetos y sus combinaciones: (*) - Tomar - Golpear - Sacudir - Mecer-balancear-hamacar[19] - Frotar - Soltar - Dar y recibir - Apretar - Chupar	Diferentes modos de acción sobre los objetos de acuerdo con las posibilidades que éstos brindan: - Tomar - Golpear - Sacudir - Mecer-balancear-hamacar - Frotar - Soltar - Dar y recibir - Apretar	Diferentes modos de acción sobre los objetos de acuerdo con sus características y posibles usos: - Tomar - Golpear - Sacudir - Mecer-balancear-hamacar - Frotar - Soltar - Dar y recibir - Apretar

- Meter y sacar - Tapar-destapar - Subir-bajar (*) Se pueden abordar por separado o sus combinaciones, por ej.: tomar y sacudir, tomar, abrir y cerrar...	- Chupar - Meter y sacar - Tapar-destapar - Subir-bajar - Fraccionar - Deformar - Envolver-desenvolver - Rasgar - Arrastrar - Empujar - Patear - Pisar - Hacer sonar - Sacudir	- Meter y sacar - Tapar - destapar - Subir - bajar - Fraccionar - Deformar - Envolver-desenvolver - Rasgar - Empujar - Apilar - Patear - Pisar - Hacer sonar - Sacudir - Lanzar - Apretar - Deslizar
Relaciones entre los objetos: - De tamaño, forma, dimensión	Relaciones entre los objetos: - De tamaño, forma y dimensión - Continente-contenido.	Relaciones entre los objetos: - De tamaño, forma y dimensión - Continente-contenido
Acciones que relacionan los objetos entre sí: - Poner contra-sobre-dentro	Acciones que relacionan los objetos entre sí: - Reunir-separar - Poner-sacar - Envolver-desenvolver - Agregar-quitar - Poner contra-junto - Construir - Introducir	Acciones que relacionan los objetos entre sí: - Reunir-separar - Poner-sacar - Envolver-desenvolver - Agregar-quitar - Poner contra-junto - Construir - Introducir - Enhebrar - Ensartar - Trasvasar
	Acciones que producen transformaciones en los objetos y/o materiales que los componen: - Hundir - Fraccionar - Mezclar - Perforar - Rasgar - Deformar	Acciones que producen transformaciones en los objetos y/o materiales que los componen: - Hundir - Fraccionar - Mezclar - Perforar - Rasgar - Deformar
		Relaciones de las partes entre sí para formar un todo significativo. (Construcciones, modelados, rompecabezas.)
		Representaciones tridimensionales. (Construcciones.)
		Estrategias para construir, armar rompecabezas y encastres.
	Uso social de los objetos (maraca para producir sonido).	Uso social de los objetos (cuchara para mezclar).
B. Conocimiento del espacio de acción.	**B. Estructuración del espacio de acción.**	**B. Representación del espacio a través de su exploración.**
Localización de objetos próximos a través de la vista, el tacto, el oído.	Orientación en los desplazamientos propios y de los objetos en el espacio.	Orientación en los desplazamientos propios, de los otros y de los objetos en el espacio.
Seguimiento de objetos en desplazamiento en el espacio cercano.	Búsqueda de personas y objetos visibles y no visibles.	Mayor autonomía en la búsqueda de los objetos visibles y no visibles.

Exploración del espacio con el propio cuerpo. (Ojos, manos, pies.)	Ubicación y posición en el espacio en el nivel de la acción: - Lejos-cerca - Dentro-fuera - Arriba-abajo	Ubicación y posición en el espacio (arriba-abajo, cerca-lejos, adentro-afuera). - Desde el propio punto de vista. (Relación entre el cuerpo y los objetos: el sombrero arriba de la cabeza.) - Desde las relaciones entre los objetos (las pelotas dentro de la caja).
Acciones en espacios amplios (recorrer, buscar).	Acciones en espacios amplios (construir, recorrer).	Acciones en espacios amplios (construir, recorrer laberintos, recorrer circuitos)
		Acciones en espacios acotados: construir, armar rompecabezas, encastres.
	Reconocimiento de posiciones espaciales en situaciones significativas.	Reconocimiento y verbalización de posiciones espaciales en situaciones significativas.
	Inicio en las relaciones entre el tamaño de un objeto y el espacio que ocupa.	Relaciones entre el tamaño de un objeto y el espacio que ocupa.
C. Reconocimiento paulatino de secuencias temporales y causales en el ámbito de la acción	**C. Organización de secuencias temporales y causales en el ámbito de la acción.**	
Diferenciación de acciones que provocan un mismo resultado.	Inicio en el reconocimiento de la sucesión de acontecimientos cotidianos (ahora, antes, después).	Reconocimiento de la sucesión de acontecimientos cotidianos (ahora, antes, después).
	Inicio en el reconocimiento de causas en hechos cotidianos y la provocación de efectos deseados.	Reconocimiento de causas en hechos cotidianos y la provocación de efectos deseados.
		D. Diferentes contextos de uso de los números.
		Conteo oral en situaciones cotidianas significativas y otras nuevas. - En situaciones de rutina (orden de las actividades del día). - En juegos (orden de los jugadores...). - En recortes didácticos (secuencias de las imágenes de un cuento).
		Reconocimiento del uso social del número.
		Designación de cantidades.
		Reconocimiento de las primeras escrituras numéricas.
		Comparación de cantidades en colecciones, relaciones de igualdad (tantos como) y relaciones de desigualdad (más que, menos que).
		Los números como memoria de posición. - En situaciones de rutina (Orden de las actividades del día). - En juegos (orden de los jugadores). - En recortes didácticos (secuencias de las imágenes de un cuento).
		Inicio en la designación de una posición dentro de una serie ordenada (primero, segundo).

		Acciones que modifican la cantidad. - Agregar - Reunir - Repartir - Quitar - Uno más que - Uno menos que
	E. Algunos aspectos de la historia personal, familiar y social.	
	Inicio en el respeto por las diferencias individuales (roles, costumbres, sentimientos)	Respeto por las diferencias individuales. (roles, costumbres, tradiciones, creencias, valores, sentimientos, normas, objetos culturales)
	La familia (los diferentes miembros, los hábitos. Los diferentes roles en distintos tipos de familia: padres, hijos, hermanos, abuelos, tíos y primos).	La familia (los diferentes miembros, los hábitos, la organización y distribución de tareas. Funciones de los miembros en relación con los trabajos dentro y fuera de la casa. Los diferentes roles en distintos tipos de familia: padres, hijos, hermanos, abuelos, tíos, primos, empleada).
	Los amigos. (La importancia del grupo de amigos.)	Los amigos. (La importancia del grupo de amigos. Solidaridad, compañerismo.)
	Momentos del día: mañana-tarde-noche.	Inicio en la medición social del tiempo. Momentos del día: mañana-tarde-noche; ayer-hoy-mañana; días de la semana.
	Acercamiento a algunos eventos familiares y sociales: cumpleaños, nacimientos, fechas y símbolos patrios.	La historia familiar de los integrantes del grupo, particularidades y puntos en común. Tradiciones y costumbres. Eventos familiares: festejos, mudanzas, viajes, nacimientos. La época de los padres y de los abuelos.
		Aspectos importantes de la historia nacional: eventos, personas y sucesos de las fechas patrias más significativas. **F. Instituciones y trabajos: organización, funciones, roles.** Instituciones cercanas y lejanas (escuela, biblioteca, los comercios). Funcionamiento y organización de espacios y objetos.
		Los trabajos que realizan las personas (roles, insumos, herramientas, vestimenta, intercambio de bienes y servicios). Costumbres y normas, modos de comunicación.
	G. Algunas características de animales y plantas.	
	Sensibilidad y respeto hacia los seres vivos.	Sensibilidad y respeto hacia los seres vivos.
	Experiencias para conocer y cuidar plantas (de la sala, del jardín).	Experiencias para conocer diferentes tipos de plantas: árboles, plantas de balcones y jardines, plantas con flores. Partes alimenticias de las plantas (hojas de las aromáticas, frutos y semillas de algunos árboles)

		Experiencias para conocer el ciclo de vida de las plantas: preparar el suelo, sembrar, observar cómo germinan y crecen.
		Características de: hojas, frutos y flores (formas, colores, tamaños, aromas, texturas, fragilidad).
		Experiencias para el cuidado de las plantas: agua-riego, luz-iluminación.
	Experiencias para conocer diferentes mascotas. Partes externas, piel, pelaje, comportamientos (formas de desplazamiento, alimentación).	Experiencias para conocer diferentes animales: el zoológico, la granja, las mascotas, animales del parque del jardín. Partes externas, crecimiento y desarrollo, piel, pelaje, comportamiento (formas de desplazamiento, alimentación, reproducción), hábitat.
4. Experiencias para la expresión y la comunicación		
4.1. Aspectos generales		
		A. Hablar y escuchar
Uso del lenguaje gestual para establecer contacto con los otros.	Uso del lenguaje gestual y verbal para establecer contacto con los otros.	Uso del lenguaje verbal y no verbal para establecer contacto con los otros.
Inicio en la expresión de necesidades, sentimientos y deseos (la negación).	Expresión de sus necesidades, sentimientos y deseos. Inicio en su verbalización.	Expresión verbal de sus necesidades, sentimientos y deseos.
Intercambios gozosos que afianzan la comunicación.	Intercambios gozosos que afianzan la comunicación (verbales y no verbales).	Intercambios gozosos que afianzan la comunicación (especialmente verbales).
Reconocimiento e imitación de algunas formas comunicativas (saludos, aplausos).	Reconocimiento e imitación de formas comunicativas (saludos, peticiones, indicaciones).	Uso de formas comunicativas (saludar al llegar, cuando llega otro, despedirse, solicitar, agradecer).
Participación activa en la comunicación.	Participación en la comunicación como interlocutor activo, ampliando el uso del lenguaje verbal.	Participación en la comunicación como interlocutor activo, usando el lenguaje verbal.
		Expresión de necesidades y deseos a través del lenguaje gestual y verbal.
A. Lenguaje no verbal		
Imitación de gestos ya conocidos (saludar, aplaudir) y otros movimientos de las manos y otras zonas visibles de su cuerpo.	Imitación de gestos, acciones y movimientos corporales.	Imitación de gestos, acciones y movimientos corporales de pares y adultos.
Imitación de gestos y movimientos en zonas no visibles de su cuerpo (sacar la lengua y otros gestos con los labios).	Inicio en la creación de nuevos movimientos para la expresión y comunicación.	Inicio en la creación de nuevos movimientos para la expresión y comunicación.
Acomodación mutua de miradas, sonrisas, gestos.		
Reconocimiento e imitación de formas comunicativas (saludos, peticiones, indicaciones...).		
Procedimientos para cumplir diferentes funciones comunicativas (señalar, gesticular. Simbolizar, acercarse, tomar).		

Procedimientos no verbales para la transmisión a otros de ideas, deseos, intenciones, acuerdos, desacuerdos.		
B. Lenguaje verbal		
	Comprensión verbal	
Comunicación de necesidades, sensaciones y emociones, a través de gorjeos y balbuceos.	Inicio en la comunicación verbal (acompañada de la gestual y corporal) de necesidades, deseos y sensaciones.	Comunicación verbal (acompañada de la gestual y corporal) de necesidades, deseos y sensaciones.
Comprensión de lo enunciado por los otros en sus interacciones a través de la entonación, acciones y movimientos que le otorgan sentido.	Comprensión y realización de pequeños encargos verbales.	Adecuación del lenguaje a la situación comunicativa.
	Inicio en el reconocimiento de objetos y acciones enunciadas por los otros.	Reconocimiento de objetos y acciones enunciadas por los otros.
	Ampliación paulatina en el reconocimiento del repertorio (de nombres de objetos significativos de uso cotidiano, personas, situaciones).	Ampliación del repertorio verbal (nombres de objetos, personas, situaciones).
		Inicio en la resolución de situaciones a través de la palabra.
		Escucha activa del adulto, paulatinamente por períodos más prolongados.
	Expresión verbal	
Acercamiento al uso social del habla.	Iniciación en el uso convencional del habla.	Uso del lenguaje oral de modo cada vez más convencional para formular preguntas, opinar, describir, relatar, conversar y dialogar.
	Inicio en el uso y jerarquización paulatina del lenguaje oral como medio de transmisión de necesidades, pedidos, sentimientos, ideas.	Utilización y jerarquización paulatina del lenguaje oral como medio de transmisión de necesidades, pedidos, sentimientos, ideas.
Inicio en el uso del lenguaje en situaciones sociales.	Uso del lenguaje en situaciones sociales.	Intercambio con adultos y pares en situaciones de juego, conversaciones y actividades.
	Verbalización de nombres de objetos significativos de uso cotidiano.	Ampliación del repertorio de nombres de objetos significativos.
	Ampliación paulatina de su vocabulario (denominación de objetos significativos, personas, situaciones...).	Ampliación de su vocabulario (nombres de objetos, personas, acciones, situaciones...).
Paulatina formulación de algunas palabras significativas.	Paulatina formulación de palabras frases.	Paulatina formulación de oraciones simples.
	Inicio en los momentos de intercambio con adultos y pares en situaciones de juego, conversaciones y actividades.	Intercambio con adultos y pares en situaciones de juego, conversaciones y actividades.
	Representación de acciones cotidianas.	Expresión de sentimientos, ideas y emociones en la representación de situaciones cotidianas en el desarrollo del juego dramático: construcción de escenas breves, construcción de diálogos entre personajes.

		B. Acercamiento al lenguaje escrito
		Exploración del uso del lenguaje escrito como medio de información y comunicación específica: interpretación de carteles, nombre propio, notas. Producir mensajes para ser dictados al maestro.
		Exploración de la palabra escrita en los distintos portadores de textos.
		Inicio en la exploración de textos escritos: libros, revistas, diario, cartas.
4.2. Experiencias para el acercamiento al área expresiva: educación musical, literatura, educación plástica, expresión corporal		
A. Experiencias sonoras y musicales	**A. Comunicación sonora y musical**	
	Audición musical y sonora	
Paulatina discriminación y reconocimiento de ciertos sonidos de su entorno.	Discriminación y reconocimiento de algunos sonidos del entorno natural y social.	Discriminación y reconocimiento de sonidos del entorno natural y social.
Distinción de la voz humana con respecto a otras fuentes sonoras.	Inicio en la distinción de algunas fuentes sonoras.	Distinción de fuentes sonoras.
Reconocimiento de voces familiares.	Los sonidos del entorno. Onomatopeyas del sonido de los animales.	Reconocimiento de espacios sonoros: la casa, la calle, el campo, la ciudad.
Inicio en el reconocimiento de música y sonidos en relación con su calidad y carácter.	Reconocimiento de música y sonidos en relación con su calidad y carácter.	Reconocimiento de música y sonidos en relación con su calidad y carácter.
Relaciones entre las respuestas a los sonidos y el vínculo con las personas que los emiten.	Relaciones entre las respuestas a los sonidos y el vínculo con las personas que los emiten.	Relaciones entre las respuestas a los sonidos y el vínculo con las personas que los emiten.
Audición musical. (Desde lo más significativo de su entorno familiar hasta las seleccionadas por el docente.)	Audición musical. (Desde lo más significativo de su entorno familiar hasta las seleccionadas por el docente.)	Audición musical. (Desde lo más significativo de su entorno familiar hasta las seleccionadas por el docente.)
Reconocimiento del cancionero de la sala. Ampliación del repertorio musical.	Repertorio de canciones (canciones para escuchar, con consigna motora, para imitar, con repeticiones, con onomatopeyas). Ampliación del repertorio musical.	Repertorio de canciones. Ampliación del repertorio musical.
Escucha interesada de canciones.	Escucha activa de canciones cantadas por el docente o grabadas.	Escucha atenta por períodos crecientes de tiempo, de sonidos, canciones y estilos musicales.
Disfrute de las producciones musicales.	Disfrute de las producciones musicales.	Expresión de sus apreciaciones referidas a lo musical, disfrute de las producciones musicales.
	Reconocimiento de canciones significativas, percibiendo sus elementos.	Exploración de la voz: conocimiento de sus cualidades y posibilidades expresivas y comunicativas.
		Canto individual y grupal: capacidad de escuchar a los otros y escucharse. Inicio en el canto con los otros.
		Adecuación creciente del uso de instrumentos en los acompañamientos de las canciones y estilos musicales.

Diferentes fuentes sonoras y sus timbres.	Diferentes fuentes sonoras[20] y sus timbres.	Exploración sonora de materiales, objetos cotidianos e instrumentos musicales: características, posibilidades, formas de ejecución y cuidados.
Acercamiento a los aspectos característicos de diferentes estilos musicales.	Reconocimiento de los aspectos característicos de diferentes estilos musicales.	Reconocimiento y apreciación de los aspectos característicos de diferentes estilos musicales.
Percepción corporal y auditiva de los elementos del ritmo, a través de la acción del adulto (pulso, acento, ritmo de la melodía, ostinato.)	Percepción corporal y auditiva de los elementos del ritmo, a través de la acción del adulto (pulso, acento, ritmo de la melodía, ostinato)	Percepción corporal y auditiva de los elementos del ritmo, a través de la acción del adulto (pulso, acento, ritmo de la melodía, ostinato).
	Calidad de los sonidos y de la música: timbre, intensidad, altura.	Iniciación en los aspectos de la música: ritmo (velocidad, sonido-silencio, pulso, compás, notación rítmica), intensidad (acento), altura (movimientos ascendentes y descendentes), carácter (alegre, dulce, terror), timbre.
	Carácter de las canciones: de cuna, alegres.	Carácter de las canciones: de cuna, alegres.
Participación activa al escuchar sus propios sonidos y sonidos musicales.	Participación activa al escuchar sonidos y música.	Participación activa y creativa al escuchar sonidos y música.
Localización de la fuente productora de sonido y/o música.	Inicio en el reconocimiento y búsqueda de distintas fuentes sonoras.	Reconocimiento y búsqueda de distintas fuentes sonoras.
	Producción sonora y musical	
Producción de sonidos con su voz y con objetos.	Producción e imitación de sonidos con diferentes partes del cuerpo, con objetos cotidianos e instrumentos musicales.	Producción e imitación de sonidos con diferentes partes del cuerpo, con objetos cotidianos e instrumentos musicales.
Inicio en la participación activa al imitar sus propios sonidos y sonidos musicales.	Participación activa al imitar sus propios sonidos y sonidos musicales.	Participación activa y creativa al imitar sus propios sonidos y sonidos musicales.
	Acompañamiento de canciones con mímica y movimientos corporales.	Acompañamiento de canciones con mímica y movimientos corporales.
	Acompañamiento de canciones con instrumentos u objetos sonoros.	Instrumentación de canciones.
Distintos movimientos corporales con relación a la música.	Adecuación de sus propios movimientos rítmicos a los ritmos de distintas músicas.	Adecuación de sus propios movimientos rítmicos a los ritmos de distintas músicas.
Acercamiento a diferentes instrumentos musicales convencionales y no convencionales.	Acercamiento al reconocimiento y uso de diferentes instrumentos convencionales y no convencionales.	Reconocimiento y uso de diferentes instrumentos convencionales y no convencionales.
Elementos del ritmo sobre el cuerpo (pulso, acento, ostinato, ritmo de la melodía).	Elementos del ritmo (pulso, acento, ostinato, ritmo de la melodía).	Elementos del ritmo (pulso, acento, ostinato, ritmo de la melodía).
Participación en juegos sonoros.	Participación con los otros en juegos sonoros y musicales.	Participación con los otros en juegos sonoros y musicales.
	B. Experiencias literarias	
Goce del contacto con la literatura.	Goce del contacto con la literatura.	Goce del contacto con la literatura.
	Iniciación en la escucha atenta de textos literarios y folclóricos, narrados o leídos.	Escucha atenta e interesada de textos literarios y folclóricos, narrados o leídos.

Acercamiento a distintas manifestaciones literarias (diversidad poética: canciones de cuna, rimas con movimiento de manos, primeros relatos.)	Iniciación en la expresión de sentimientos y sensaciones vinculadas con la escucha de cuentos (alegría, disgusto, etc., de manera gestual y verbal).	Expresión y comunicación de opiniones, preguntas, ideas y sentimientos en intercambios verbales luego de la escucha de un texto literario.
Repertorio de poesías[21] (desde las más significativas de su entorno familiar hasta las seleccionadas por el docente).	Repertorio de manifestaciones poéticas y narrativas con textos de mayor complejidad (poemas más extensos con incorporación de nuevo vocabulario; relatos y cuentos de mayor extensión, con reiteración de acciones y personajes conocidos).	Ampliación del repertorio de manifestaciones poéticas y narrativas con textos de mayor complejidad (poemas más extensos con incorporación de nuevo vocabulario; relatos y cuentos más extensos con reiteración de acciones y personajes conocidos).
Audición activa de poesías.	Audición activa de poesías con acompañamiento corporal.	Escucha participativa de poesías con y sin acompañamiento corporal.
	Expresión verbal o gestual del deseo de escuchar poesías, relatos y cuentos de su preferencia.	Expresión verbal o gestual del deseo de escuchar poesías, relatos y cuentos de su preferencia.
		Escucha de poesías literarias y folclóricas. Poesías narrativas, descriptivas, líricas.
	Iniciación a los juegos con palabras: recitar, aunque sea parcialmente, un poema que le ha gustado, jugar con rimas sencillas, participar de juegos verbales...	Juegos con palabras: repetir aunque sea parcialmente un poema que le ha gustado, jugar con rimas sencillas, participar de juegos verbales.
Acercamiento al libro como objeto cultural. Primeros contactos con los libros especialmente seleccionados (materiales resistentes a la exploración, formato estable de libro).	El libro como objeto cultural. Lectura de libros con textos informativos y literarios.[22] Sus cuidados y usos.	El libro como objeto cultural. Lectura de libros con textos informativos y literarios. Sus cuidados y usos. Distintos tipos de libros. Inicio en el reconocimiento de algunos elementos presentes en el libro (tapa, título.)
	Inicio en la participación en actividades de lectura en grupo.	Participación en actividades de lectura en grupo.
		Desarrollo de una actitud lectora.
Observación activa de diferentes acciones con títeres.	Participación activa como espectadores de breves escenas con títeres.	Participación activa como espectadores de breve escenas con títeres.
	Exploración de acciones y primeros diálogos con los títeres.	Exploración de acciones, diálogos y breves escenas con títeres.
		Acompañamiento con movimientos corporales y/o diferentes objetos, del ritmo y el significado en poesías, cuentos.
	C. Expresión corporal[23]	
Aceptación de tactos y contactos con el docente. (Alzado, mecido.)	Aceptación de tactos y contactos con el docente (alzado, mecido, rodado, tapado).	Exploración, reconocimiento y discriminación de sensaciones corporales y percepciones motrices. (Abrazar y ser abrazado, despedirse.)
Vivencia y percepción de sensaciones táctiles y cinestésicas en diferentes partes del cuerpo. (Caricias, recorrido de dedos por la espalda, soplidos suaves.)	Percepción de sensaciones táctiles y cinestésicas en diferentes partes del cuerpo. (Recibirlas y poder hacérselas al docente, a otros.)	Reconocimiento y discriminación gradual del propio cuerpo y sus partes con relación al cuerpo de los demás. (Recorrer con un mismo tipo de movimiento, diferentes partes del cuerpo.)
Progresiva discriminación de las partes de su cuerpo, manos y pies (inicio de un reconocimiento gradual de su totalidad y	Progresiva discriminación de percepciones de movimiento de algunas partes del cuerpo (experiencias de estiramiento y	Progresiva discriminación de percepciones de movimiento de todo el cuerpo (experiencias de estiramiento y encogi-

de los cuerpos de los demás).	encogimiento, de tensión y relajación con el cuerpo).	miento, de tensión y relajación con todo el cuerpo).
Sensibilización corporal. Vivencia, repetición y progresiva discriminación de percepciones de movimiento de todo el cuerpo (especialmente de estiramiento y encogimiento, de tensión y relajación).	Sensibilización corporal. Vivencia, repetición y progresiva discriminación de percepciones de movimiento de todo el cuerpo (especialmente de estiramiento y encogimiento, de tensión y relajación)	Sensibilización corporal. Vivencia, repetición y progresiva discriminación de percepciones de movimiento de todo el cuerpo (especialmente de estiramiento y encogimiento, de tensión y relajación, con sus matices).
Imitación de gestos y movimientos expresivos, especialmente del rostro, manos y sonidos del docente y su repetición	Imitación de movimientos y desplazamientos expresivos del docente y su repetición.	Imitación y exploración de movimientos identificables con los códigos de diferentes danzas.
Vivencia y percepción de diferentes estilos musicales a través del movimiento del docente.	Vivencia y percepción de diferentes estilos musicales a través del movimiento propio y del docente.	Vivencia y percepción de diferentes estilos musicales a través del propio movimiento y del movimiento con los otros.
Vivencia y exploración autónoma de posiciones, desplazamientos, sobre la horizontalidad.	Vivencia y exploración autónoma de posiciones, desplazamientos, sobre la horizontalidad y verticalidad.	Estilos o formas de movimientos con variaciones en la velocidad y la intensidad del movimiento, desplazamientos e intentos de detención del movimiento.
Vivencia, exploración, repetición e invención de juegos y actividades sencillas Y expresivas con el docente.	Vivencia, exploración, repetición e invención de juegos y actividades expresivas y sencillas con y sin el docente.	Vivencia, exploración, discriminación, repetición e invención de juegos corporales expresivos solos, con el docente como intermediario, con sus pares.
	Inicio en la exploración de movimientos a partir de diferentes estímulos (imitación de acciones, observación o manipulación de objetos significativamente afectivos, acciones, música o sonidos).	Creación de movimientos a partir de diferentes estímulos musicales; la apreciación de una obra de arte (especialmente aportada por el docente; observación y/o manipulación de un objeto).
	D. Exploración plástica	
	Sensibilidad y gusto por las imágenes con relación a observar y hacer.	Sensibilidad y gusto por las imágenes con relación a observar y hacer.
	Reconocimiento del gusto personal con relación a las producciones plásticas.	Reconocimiento del gusto personal con relación a las producciones plásticas.
	Inicio en la expresión a través de la plástica.	Expresión a través de la plástica.
	Inicia en la exploración de los materiales que se utilizan en la expresión plástica [24].	Exploración de los materiales que se utilizan en la expresión plástica.
	Producción bidimensional.	Producción bi y tridimensional.
		Exploración de usos, características y posibilidades de herramientas, materiales y soportes para dibujar, pintar, modelar y construir.
	Iniciación en la manipulación de elementos para la plástica.	Paulatina experimentación de usos más adecuados de las herramientas plásticas.
	Exploración de distintos modos de pintar, construir y modelar (con masa, dactilopintura, tempera) usando esponjas, pinceletas, brochas, hisopos gigantes.	Exploración de distintas propuestas para dibujar, pintar, construir y modelar: trozado, pegado, collage, pintura con pincel, con brochas. Modos de acción necesarios en las distintas propuestas.
	Iniciación en el reconocimiento de colores.	Reconocimiento de colores, contrastes y mezclas.

		Inicio en las representaciones y su paulatino enriquecimiento.
		Exploración de grafismos: diferentes tipos de líneas y formas. Exploración de movimientos para lograrlas.
		Exploración de formas tridimensionales: observación, manipulación y apreciación de construcciones y producciones.
		Exploración de las calidades de los materiales para modelar o construir: consistencia, resistencia, textura, maleabilidad, olor y color. [25]
		Exploración de acciones implicadas en los modelados o construcciones: amasar, golpear, modelar, apilar, juntar.
		Apreciación: inicio en la expresión y comunicación verbal acerca de las producciones propias y de los otros, incluyendo artistas plásticos. Expresión de opiniones personales, explicación de logros y descubrimientos, sensaciones y sentimientos.

PROPÓSITOS BÁSICOS

Favorecer:

a. Los vínculos afectivos básicos: apego y amistad
b. La comprensión de que sus relaciones más cercanas están inmersas en una red de relaciones más amplia, lo cual implica relaciones entre las personas más allá de ellos.
c. El desarrollo de la autonomía y la confianza básica.
d. La coordinación y el desarrollo motriz
e. El reconocimiento de su propio cuerpo y el de los otros
f. El reconocimiento del adulto y de los otros niños
g. El reconocimiento de su propia voz, la del docente y los otros niños.
h. La expresión y comunicación sonoro vocal, gestual y corporal, y el desarrollo de la comunicación verbal.
i. La exploración activa del entorno y los objetos.
j. Los desplazamientos seguros según las posiblidades del desarrollo.
k. El acercamiento a las disciplinas expresivas.
l. La participación activa y elegida en las propuestas presentadas.
m. La incorporación activa y participativa en las situaciones institucionales y grupales.

ESTRATEGIAS

1. Ofrecerse como "figuras de apego" teniendo en cuenta la cantidad, calidad, disponibilidad, accesibilidad, incondicionalidad, exclusividad, permisividad (manteniendo el equilibrio entre ellas).
2. Establecer un vínculo afectivo y respetuoso con los niños y padres, especialmente cercano con el adulto responsable de cada niño.
3. Comprender los sentimientos; sonrisa, mirada, llanto, gestos y movimientos, etcétera.
4. Ofrecer diferentes figuras de apego comprendiendo las jerarquías de preferencia que el niño establezca.
5. Ofrecer señales claras de que se encuentra en un ambiente en el que puede confiar y satisfacer sus necesidades.
6. Estar a disposición de los niños y sus necesidades (estar dispuestos para...).
7. Sostener, cuidar y favorecer el desarrollo, colaborando con la familia con observaciones y sugerencias.

8. Estimular con la mirada y la voz a que el niño se atreva a...
9. Crear situaciones "de aventura" adecuadas a cada grupo y a cada niño.
10. Establecer la relación afectiva necesaria para que el niño afronte los desafíos.
11. Regular la relación afectiva, brindando seguridad y contención al niño, para que se lo impulse, al mismo tiempo, a ser independiente en su exploración del mundo.
12. Comprender y expresar sentimientos y sensaciones, a través de miradas, gestos, movimientos, la voz, el rostro, la temperatura corporal.
13. Favorecer el proceso de asimilación/acomodación recíproca (entre el cuerpo del adulto y el del niño -diálogo tónico-).
14. Percibir e interpretar acciones espontáneas del niño en el desarrollo de las distintas propuestas.
15. Reinterpretar el llanto como primer sistema de señales que puede ser interpretado por otros.
16. Observar interpretando las acciones e intervenciones de los nenes para favorecerlas y enriquecerlas.
17. Dotar de significación intencional las conductas del niño. (Conferir significado a su conducta.)
18. Repetir ciertas acciones que dan placer al niño .
19. Ir describiendo las acciones que se realizan (docente y niño).
20. Mantener cierta estabilidad en la distribución de las tareas entre los docentes: en las tareas grupales y las acciones con cada uno de los niños. (Distribuir a qué niños cambia, alimenta, etc., cada docente.)
21. Proponer pequeños encargos que impliquen la participación en acciones como guardar, repartir, explorar materiales, etc., favoreciendo la autonomía (aunque esto signifique demorar el desarrollo de las tareas).
22. Desarrollar propuestas placenteras con intervenciones adecuadas.
23. Ajustar la actividad adulta a las de los niños desde el afecto y la contención para afianzar en ellos la confianza en sí mismos y la seguridad en los demás.
24. Ofrecerse como sostén (pecho/brazo/mano/mirada/palabra/continencia), considerando las necesidades del momento, ofreciendo **sostén** y seguridad y a la vez permitiendo la autonomía.[26]
25. Comprender que el sostén autónomo del niño comienza a desarrollarse a partir de la complementariedad entre su propio sostén y el que el adulto le brinda.[27]
26. Ofrecerse como figura de **acompañamiento**, considerando las necesidades del momento.[28]
27. Ofrecerse como figura de **provocación**. Aceptando la negación y la trasgresión cuando aparezca en forma espontánea.[29]
28. Favorecer la exploración activa cada vez más autónoma y sistemática de objetos, espacios, etcétera.
29. Acercar, alejar objetos, desplazarlos y realizar diferentes acciônes sobre ellos a fin de favorecer el interés por los elementos del contexto, la exploración, el seguimiento, las diferentes acciones intencionadas.
30. Ampliar el campo perceptivo.
31. Repetir acciones que creen una estructura predecible de hechos reconocibles, tanto en actividades de rutina y crianza, como en propuestas de juego.
32. Plantear una interacción verbal íntima y reiterada en las cuales adulto y niño realicen acciones entre sí y respecto al otro, creando una estructura predecible de acciones recíprocas.
33. Atender los ritmos y tiempos de cada niño.
34. Incorporar paulatinamente modificaciones en las rutinas y aspectos vinculados con la crianza, que acompañan el desarrollo y el crecimiento de los niños, cuando esto es necesario e importante.
35. Organizar las actividades diarias en función de cierta estabilidad en determinadas situaciones y acciones cotidianas.
36. Establecer cierta continuidad en las prácticas entre el jardín y el hogar estableciendo continuidad en la forma en la que se organizan.
37. Colaborar en el desarrollo de las habilidades del niño cuando la evolución lo permite.
38. Acompañar las acciones con palabras, sonidos, ritmos, melodías.
39. Encarar los contenidos referidos a la expresión y comprensión verbal en conjunto.
40. Fomentar el vínculo a través de la voz y el canto.
41. Hablarle al bebe con diferentes entonaciones e inflexiones de la voz, mirándolo a la cara, contándole qué actividades se están realizando con él, nombrándolo, imitando sus vocalizaciones para que él las repita y provocándolas por medio de caricias y cosquillas; conversar con el bebé, poniendo en palabras sus gestos y actitudes.
42. Incentivar las emisiones vocálicas y el balbuceo favoreciendo el control progresivo de los mecanismos fonatorios que le permitirán producir sonidos semejantes a los de los adultos.
43. Expandir lo que el bebe dice.

44. Preguntar a la familia acerca del vocabulario usual en la casa para mantenerlo cuando es cultural y sugerir la importancia de modificarlo si es deformante.
45. Propiciar los gestos hacia los compañeros (acariciar, alcanzar el chupete), como forma de relacionarse afectivamente con los otros.
46. Comprender que el lenguaje es más que palabras, es una función comunicativa que ocurre en un contexto de comunicación.
47. Comprender que la adquisición del lenguaje es anterior a la pronunciación de palabras e implica no sólo la incorporación de sonidos sino, también, todo aquello relacionado con el lenguaje.
48. Comprender que las protoconversaciones (situaciones en las que el niño interactúa con el adulto como si produjera un diálogo -acorde con los primeros meses de vida-), el protoimperativo (cuando comienza a señalar con intención), y las protodeclaraciones (cuando utiliza, señala, o usa objetos para decir algo sobre ellos), acordes con estas edades, también implican situaciones comunicativas fundamentales.
49. Facilitar una comunicación verbal y gestual considerando a los niños como interlocutores activos.
50. Hablarles, nombrar objetos y a otros niños de la sala, conjuntamente con el desarrollo de las acciones, sabiendo que la comprensión precede a la expresión (Darles consignas sencillas, pautas acerca de personas y objetos.)
51. Favorecer la expresión del repertorio de sonidos a partir del juego imitativo que impliquen variaciones de intensidad y registros (avances en la producción con la voz).
52. Brindarles un repertorio musical rico y diverso (distintos géneros y estilos; países y épocas).
53. Acunarlos y mecerlos con canciones. Jugar con canciones y músicas.
54. Generar espacios para que el niño pueda disfrutar de experiencias literarias, musicales, corporales).
55. Crear una ambientación acorde con las actividades, con ayuda de la música. Elegir músicas de acuerdo al tipo de actividad a realizar, teniendo en cuenta su carácter y volumen, y su sentido expresivo (suave, melodiosa y serena; alegre y bulliciosa).
56. Acercar a los niños a un panorama musical rico y diverso.

POSIBLES ESTRATEGIAS, ACTIVIDADES Y ACCIONES PARA ABORDAR LOS CONTENIDOS

Primera sección

- **Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros**

  Sonreírle, tocarlo, llamarlo por su nombre, compartir espacios de juego frente al espejo. Sostenerlo en brazos, hablarle, cantarle. Ver otros en expresión corporal.
  Respetar los tiempos individuales intentando que comparta, de acuerdo con sus posibilidades, los de la sala.

- **Experiencias para el desarrollo motriz (inicio a la educación corporal)** [30]
  Trabajo postural

  Cambiar al niño de posición. Mover objetos para favorecer la rotación de la cabeza Jugar a "hacer carretilla" tomándolo del abdomen como incentivo para que intente desplazarse en la búsqueda de objetos. Dejarlos descalzos y colocar objetos arriba de ellos para que intenten pararse. Cuerpo en equilibrio en diversas posiciones: acunar, llevarlo en brazos, levantarlo en el aire. Masajes en manos, pies, cara, acompañándolos concanciones, rimas, sonidos, etcétera.

  Primeros meses. Juegos corporales con el bebé: soplarle la panza, acariciarle el cuerpo, recorrerle la columna con la yema de los dedos, etc., ídem en colchoneta.

  5 y 6 meses. Jugar con las manos a palmear, abrirle y cerrarle los brazos, hacer bicicleta, lo mismo con los pies. Sacudir y agitar las piernas y brazos Juego del caballito.

- **Experiencias para la exploración del entorno y los objetos**

  Manipulación intencional de objetos
  Primeros meses. Acercarles objetos para agarrar (implica colaborar en el desarrollo de la prensión) Juegos de dar y recibir, sonajeros con mangos pequeños[31] y redondos, anillos plásticos, etcétera. Colocar

elementos móviles en los barrales.Colocar objetos con diferentes texturas, colores, formas, tamaños, con y sin sonido.

Entre los 6 y 7 meses. Proponer juegos que agrupen a 2 o 3 niños que golpeen objetos acompañando alguna canción. Cuando comienza a comer solo: uso del vaso y de la cuchara. Deslizar pelotas y animarlos a buscarlas. Introducirse dentro de una caja y permitir que otro la empuje.

Alrededor de los 10 meses. Juegos de meter y sacar.

Reconocimiento del espacio de acción
Alrededor de los 4 meses. Mover y cambiar de posición un juguete para que ubique el sonido moviendo la cabeza. Hacerle cosquillas o caricias para que el niño localice el objeto que lo tocó.

Entre los 6 y 7 meses. Esconder un objeto dejando una parte al descubierto, colocar pelotas que se desplacen fuera de su campo visual. Desplazarse por el espacio de la sala, reconocerla en sus distintas direcciones. Buscar el objeto que se le escapó de las manos.

Alrededor de los 10 meses. Distintos tipos de túneles. Reconocimiento paulatino de secuencias temporales. Objetos atados con cordeles para arrastrar o acercar. Cierta estabilidad en el encadenamiento y en la forma en la que se realizan las actividades cotidianas. Juegos de las escondidas. Juegos de ocultamiento.

- **Experiencias para la expresión y la comunicación**
  Aspectos generales

Distintos juegos con la voz
Juegos en los que el maestro produce nuevas emisiones y el niño las imita. Imitar gestos ya conocidos y de movimientos de las partes visibles de su cuerpo. ("Tortitas de manteca", "qué linda manito", "este dedo compró un huevito", etcétera). Acompañar los movimientos con palabras y canciones, jugar a aplaudir, a decir "chau", Imitación de gestos en zonas no visibles (para el niño) de su cuerpo: gestos de la cara, guiñar un ojo, mover la cabeza, hacer "trompita", decir "no" con la cabeza. Hablarle con distintas entonaciones e inflexiones de la voz, frases cortas, completas, con pausas entre frases, con numerosas repeticiones, con frases correctamente construidas, y con léxico sencillo. Completar emisiones que el niño ha dejado sin terminar. Ampliar para darle significado completo.Hablarle mirándolo a la cara. Contarle qué actividad se está realizando con él. Nombrarlo. Imitar sus vocalizaciones para que él a su vez repita también.Provocar sus vocalizaciones por medio de caricias y cosquillas. Conversar con el bebe, poniendo en palabras sus gestos y actitudes (ejemplo: el bebé sonríe y el docente responde: *"Qué linda sonrisa, Martín está contento"*). Expandir lo que el bebe dice en función del contexto (ejemplo: Si dice "papa" es la situación la que indicará si tiene hambre o si advierte que otro está comiendo. Así, si el docente advierte que el niño tiene hambre podrá sugerir: *"¿Querés comer ahora el puré"?*) Anticipar algún hecho que vaya a ocurrir a partir de sonidos conocidos, canciones cotidianas, cajitas de música, etcétera.

- **Experiencias para el acercamiento al área expresiva: educación musical, experiencias literarias, expresión corporal, exploración plástica**

Experiencias sonoras y musicales

Producir sonidos al golpear un objeto sobre un plano, raspando barrotes, superficies acanaladas, arrugando papeles, pasando la mano por un globo, percutir un tambor, etcétera. Escuchar esos sonidos, volver a producirlos, realizar algún comentario. Cantarle canciones (se pueden acompañar con contacto físico, de la mirada, etc). Repertorio de canciones: puede incluir juegos rimados y/o cantados acompañados por gestos y movimientos corporales, canciones infantiles, folklóricas de diferentes países, del repertorio popular, etcétera. Acunarlos y mecerlos con canciones. Jugar con sonidos y músicas cuando se le cambian los pañales. El canto puede estar orientado a varios bebes (ej: al entrar en sueño, o cuando comienzan a despertar). Alternar las canciones con música grabada. Alternar las canciones con momentos de silencio. Plantear juegos imitativos que permitan avances de la producción con la voz, que amplíen el repertorio y la expresión de sonidos

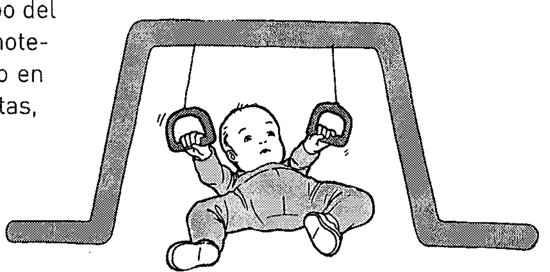
con variaciones de intensidad y registro. Realizar juegos con sonidos rimados y cantados acompañados por gestos y movimientos corporales. Producir sonidos: golpeando un objeto con otro, sobre un plano, raspar barrotes o superficies acanaladas, percutir un tambor, pasar la mano por un globo. Acompañamiento del canto del maestro con sonidos.

Expresión corporal [32]

Sensibilización corporal

Vivencia, repetición y progresiva discriminación de percepciones de movimiento de todo el cuerpo, especialmente de estiramiento y encogimiento, de tensión y relajación, etcétera. Guiadas suavemente por el docente o espontáneas en posición horizontal, en lo posible acompañando, "bailando" una música cálida y melodiosa. Observación del movimiento expresivo del docente. Observación del movimiento expresivo del rostro y las manos del docente. Imitación de gestos, movimientos expresivos especialmente de la cara, las manos y los sonidos que emite el docente y su repetición.

Vivencia y percepción, a través del movimiento del cuerpo del docente, de diferentes estilos musicales. Moverse, palmotear y/o bailar en brazos del docente, músicas con acento en lo rítmico, alegres y movidas, así como otras más lentas, melódicas y cálidas.



Vivencia y exploración autónoma de posiciones, desplazamientos sobre la horizontalidad. Sobre la colchoneta, acompañadas con miradas, gestos y sonidos. Juegos de "acercamiento y alejamiento" con respecto al otro, inicialmente el docente.

Vivencia, exploración, repetición e invención de juegos y actividades expresivos con el docente. Juegos de "golpear" sus manos entre sí y los pies contra el colchón. Observación del docente inventando y repitiendo juegos sencillos de palmadas y golpes sobre diferentes partes de su propio cuerpo, como la cabeza, los cachetes, la panza, desde la posición de sentados, mecimientos.
Juegos de mecer un objeto (muñeco blando, almohadón, etc.) y a un compañero con la ayuda del docente y de algún objeto intermediario en la acción.
Juegos de aparecer y desaparecer frente a un espejo, solo, espontáneamente o con el docente. Al principio, detrás del niño y después al lado, en lo posible acompañados por músicas contrastantes que permitan la aparición del golpear, sacudir y mecer o hamacarse (calidades de movimiento básicas de la Expresión Corporal que surgen más o menos espontáneamente en esta etapa).

Segunda sección

Se agregan las siguientes estrategias, actividades y acciones

Establecer pautas firmes y límites claros acerca de las normas del grupo. Establecer un encuadre de contención, seguridad y cuidado con la firmeza necesaria para protegerlo y sostener sus acciones. Participar activamente en el juego del niño como observador atento y solícito, realizando propuestas específicas que lo enriquezcan, evitando tanto la falta de presencia como las actividades dirigistas que paralizan a algunos niños, tornándolos pasivos y dependientes. Ofrecer el cuerpo mostrando el movimiento, ayudándolos, acercándose corporalmente y accionando sobre el cuerpo del niño. Fomentar el aprendizaje de conductas autónomas y de colaboración. Organizar el espacio físico brindando la suficiente seguridad para permitir acciones independientes. Brindar oportunidades para ejercer el dominio motriz y psicológico que implica la adquisición del control de esfínteres. Interactuar con los niños según sus características personales, que demandará distintas actitudes de los adultos (impulsar, limitar). Proponer actividades lúdicas que permitan el ejercicio de la autonomía y la libre exploración de las acciones que se pueden desarrollar con los materiales.
Favorecer el comienzo del juego simbólico. Favorecer el despliegue de los movimientos del cuerpo que posibiliten incrementar las habilidades motoras (caminar, trepar, deslizarse, etc.). Equilibrar períodos y propuestas en los cuales los niños logren ejercer libremente su iniciativa, con otros en los que la actividad se encuentre regulada

por los maestros. Disponer los elementos al alcance de los niños y espacios, sin barreras, favoreciendo el manejo independiente de las acciones infantiles. Generar un ambiente que invite a los niños a un juego pleno y activo, que estimule el placer por la curiosidad, la experimentación y la observación y posibilite realizar aquellas elecciones que estén a su alcance. Afianzar su marcha a través de juegos de desplazamiento por el espacio. Establecer rutinas para el reconocimiento de secuencias temporales y causales en el ámbito de la acción, que permitan anticipar la actividad y el uso de consignas que anuncien lo que se realizará sucesivamente. Realizar diferentes movimientos corporales que permitan incrementar las habilidades motoras (caminar, trepar, deslizarse, etc.).

- **Experiencias para el desarrollo motriz (iniciación a la educación corporal)**

Juegos de desplazamiento: perseguir al docente hasta alcanzarlo, seguir pelotas, caminar entre hileras de sillas, cajones, bancos, cubos, desplazarse llevando objetos en las manos o arrastrar elementos con hilos. Juegos para reptar debajo de una cuerda, con mesas, con sillas, por túneles, subir por la escalera, deslizarse por toboganes, subirse a cajones, arrojarse sobre colchonetas con ayuda, meterse y salir de cajones, empujar cajones y sillas, transportar objetos de un lado a otro. Rodar y arrojar pelotas o bolsitas.Rodar sobre colchonetas. Balancearse en caballitos y hamacas.Caminar sobre tablas apoyadas en el piso. Caminar entre líneas rectas y paralelas marcadas en el piso. Caminar sobre una tabla inclinada. Caminar sorteando obstáculos o por encima de ellos. Saltar en profundidad (20 o 30 cm). Alternar adentro-afuera con un aro. Pasar de un lado a otro de una cuerda. Patear pelotas y recibir las que el docente lanza. Desplazarse en pre-triciclos. Ensartar anillos en un eje o en piezas con agujeros no muy pequeños. Encajar palitos gruesos en los orificios de un tablero. Abrir-cerrar envases con distintos tipos de cierre (tapas a presión, cajas de fósforos, tapas que se levanten con-sin ganchos, bolsas de tela con cierre y con abrojo, bolsas que se cierran tirando de uno/dos cordeles). Introducir elementos en estos envases. Apilar cubos de gomaespuma u otros elementos livianos, jugar a voltearlos. Apilar y meter cajas y/o conos de cartón o plástico, etc., de distintos tamaños, unos dentro de los otros. Juegos con sus dedos para abrir y cerrar las manos, rotarlas, mover los dedos por separado o en conjunto. Enhebrar cuentas, transvasar líquidos y sólidos con distintos recipientes y coladores. Rasgar papeles grandes. Arrugar papeles.

- **Experiencias para la exploración del entorno y los objetos**

Juego de escondidas usando cajas y sábanas. Juego de arrastre con carritos. Desplazamientos en el espacio a través de distintos obstáculos y superficies. Jugar a introducirse en cajas grandes de distintas formas. Jugar a recorrer túneles de tela, esconderse totalmente haciendo aparecer diversas partes del cuerpo. Jugar con sábanas, caminar entre ellas llevándolas de distintas formas. Jugar con bolsitas y cubos de goma espuma transportándolos en distintas partes del cuerpo. Jugar con pompones. Jugar con cintas, baldes y telas de distintas texturas. Juegos con barro, arena, agua. Exploración de objetos: construcción con bloques. Abrir y cerrar envases. Arrastrar juguetes y objetos Transportar juguetes y objetos, introducirse en cajas y /o túneles.

Estructuración del espacio de acción. Búsqueda de objetos escondidos, en cajas o latas para introducir objetos por distintas ranuras. A los niños más grandes esconderles los objetos. Iniciarlos en estos juegos con la búsqueda del docente detrás de un mueble u otro objeto (al principio mantener visible una parte del elemento). Tubos de cartón para introducir y ver cómo caen los objetos. Asir elementos que estén lejos.

Organización de secuencias. Temporales y causales en el ámbito de la acción. A los niños más grandes, preguntarles con respecto a los hechos cotidianos experimentados por ellos: ¿Por qué sucedió? ¿Qué pasó cuando...?

- **Experiencias para la comunicación y expresión**



Utilizar distintas inflexiones de la voz, la mención de objetos y acciones, etc., para acompañar la actividad del niño. Utilizar un lenguaje rico, complejo en su construcción, un lenguaje adulto. Fomentar la expresión verbal a partir de preguntas que lleven al niño a ampliar sus enunciados. Comprensión verbal: iniciarlos en la narración de cuentos breves y sencillos (con objetos y situaciones conocidas por ellos) mediante la utilización de imágenes y títeres. Consultar libros con imágenes para reconocer y nombrar elementos. Escuchar poesías, retahílas, canciones. Organizar juegos de imitación de acciones acompañadas de frases con ritmo, de repetición de onomatopeyas o de sonidos ambientales. Expresión y comunicación no verbal. Juegos de imitación de acciones (estamos cansados, bostezamos, dormimos). Juegos simbólicos. Jugar a "cambiarles los pañales a los muñecos".

Expresión musical

Comunicación sonora y musical. Imitación de sonidos del entorno. Imitación de sonidos de animales. Producción de sonidos con palmeos, con objetos cotidianos, con juguetes y con instrumentos musicales. Buscar objetos con sonidos que están escondidos (caja de música, radio, etc.). Escuchar música que distienda, para el reposo y el descanso.

Expresión corporal

Aceptación de tactos y contactos con el docente

Ser alzado, mecido. Traccionar, empujar, rodar con y ser rodado por..., ser envuelto, tapado con una tela y/o envolver, tapar al docente y a otros compañeros.

Reconocimiento gradual de su totalidad corporal con relación al cuerpo de los demás

Juegos de saluditos de manos, las manos entre sí; los pies, los pies con las manos, el dedo gordo del pie con la boca, pies y/o manos con los de un compañero, etcétera).

Progresiva discriminación de percepciones de movimiento de algunas partes de su cuerpo

Experiencias de estiramiento y encogimiento, de tensión y relajación con todo el cuerpo, guiadas suavemente por el docente, imitándolo y/o espontáneas en posición acostado, sentado, parado e intermedias, etcétera. En lo posible, acompañando, "bailando" una música cálida y melodiosa.

Sensibilización corporal: vivencia, repetición y progresiva discriminación de percepciones de movimiento de todo el cuerpo, especialmente de estiramiento y encogimiento, de tensión y relajación

Es conveniente comenzar con acciones de estiramiento y encogimiento, tensión y relajación guiadas suavemente por el docente o espontáneas en posición horizontal, en lo posible acompañando, "bailando" una música cálida y melodiosa.

Observación/apreciación del movimiento expresivo del docente y los pares

Observación de las formas en que baila el docente y/o alguno de sus compañeros. Observación del movimiento expresivo de la cara y las manos del docente.

Vivencia y percepción a través del movimiento del cuerpo del docente en diferentes estilos musicales

Bailar con el docente diferentes estilos de músicas, con o sin objetos intermediarios como telas, tiras, almohadones.

Vivencia y exploración autónoma de posiciones, desplazamientos sobre la horizontalidad

Sobre la colchoneta, acompañadas con miradas, gestos y sonidos. Juegos de "acercamiento y alejamiento" con respecto al otro, inicialmente el docente.

Vivencia, exploración, repetición e invención de juegos y actividades expresivos con el docente

Juegos de batir sus manos y los pies contra el colchón. Observación del docente inventando y repitiendo juegos sencillos de palmadas y golpes sobre diferentes partes de su propio cuerpo, como la cabeza, los cachetes, la panza, desde la posición de sentados, mecimientos. Juegos de mecer a un objeto, como muñeco blando, almohadón, etc., y a un compañero con la mediación del docente y de algún objeto intermediario de la acción.

Juegos de aparecer y desaparecer

Frente a un espejo, solo, espontáneamente o con el docente primero detrás de él y después a su lado, en lo posible acompañados por músicas contrastantes que permitan la aparición de acciones de golpear, sacudir y mecer o hamacarse (cualidades de los movimiento básicas de la Expresión Corporal que surgen con mayor o menor espontaneidad en esta etapa).

Progresiva discriminación de percepciones de movimiento de todo el cuerpo.

Experiencias de estiramiento y encogimiento, de tensión y relajación con todo el cuerpo, guiadas suavemente por el docente, imitándolo y/o espontáneas en posición acostado, sentado, parado e intermedias, en lo posible acompañando, "bailando" una música cálida y melodiosa. Observación/apreciación de las formas en que baila el docente y/o alguno de sus pares. Bailar con el docente diferentes estilos de músicas, con o sin objetos intermediarios como telas, tiras, almohadones... Imitación de movimientos y desplazamientos expresivos del docente y su repetición. Vivencia y exploración de juegos de "dar y recibir". Vivencia de "sacudirse" a sí mismo, de ser sacudido desde las manos o las piernas, del cuerpo suavemente y de sacudir algún objeto, en lo posible acompañado por un ritmo o música dinámica adecuada. Exploración de actividades expresivas frente a un espejo, solo, espontáneamente o con el docente detrás de él, al lado de él, junto con algunos de sus pares. Golpear, sacudir y mecer o hamacar un muñeco blando, una tela, la mano del docente.

Tercera sección

Se agregan las siguientes estrategias, actividades y acciones

- **Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros**

  Favorecer el establecimiento de un vínculo afectivo significativo, ofreciéndose como modelo de identificación a través de su presencia, de una buena comunicación y un trato corporal adecuado. Alentar los sentimientos de seguridad y confianza a través una actitud respetuosa de afecto y contención. Promover la interacción de los chicos con pares y adultos del jardín, facilitando la comunicación y las relaciones interpersonales, mediando en situaciones de conflicto y ayudando en la búsqueda de acuerdos. Promover la incorporación de pautas de convivencia grupal a través de la conciliación, postergación y valoración de ideas y deseos. Promover la adquisición de actitudes y valores positivos y democráticos, ofreciéndose como referente y fuente de información frente a inquietudes evolutivas y conceptuales. Promover la práctica de hábitos con relación al uso de objetos, espacios, dinámicas grupales: a través de la observación, la imitación, la identificación con los compañeros. Favorecer la participación activa, alentando la curiosidad, la iniciativa, la pregunta, la expresión de ideas, y ofreciendo diferentes dinámicas grupales en las actividades. Promover la resolución autónoma de situaciones cotidianas, colaborando como acompañante, mediador, etc. Favorecer la expresión, comunicación e interacción a través del lenguaje y el juego.

- **Experiencias para comenzar a indagar el ambiente**

  Ofrecer oportunidades para explorar y jugar de acuerdo a una adecuada selección de materiales y variedad de objetos.Observar las acciones de exploración buscando comprenderlas para poder intervenir cuando la

situación lo requiera. Promover que los chicos compartan sus experiencias personales con sus compañeros, puedan compararlas y generar un intercambio. Ampliar y enriquecer los primeros conocimientos sobre el ambiente natural y social a través de la participación activa en experiencias cotidianas y promover el acercamiento a otros contextos y experiencias menos conocidos. Organizar experiencias para conocer a partir del contacto directo con informantes, salidas, visitas, materiales. Guardar registro de lo aprendido y experimentado a través de maquetas, afiches, fotografías, etc. Proponer situaciones en las cuales los niños deban organizar sus acciones con el fin de encontrar soluciones a problemas de exploración, realización de construcciones, establecimiento de relaciones. Problemas con números, de espacio y medida. Favorecer la progresiva verbalización de acciones y conceptualizaciones.

- Experiencias para la expresión y la comunicación
  Aspectos generales

Propiciar múltiples oportunidades para poner en juego y favorecer la competencia comunicativa y expresiva. Promover el desarrollo de cada uno de los lenguajes y sus recursos expresivos favoreciendo el contacto frecuente con experiencias significativas: hablar y escuchar, "leer y escribir", bailar, pintar, cantar. Seleccionar contextos, propuestas, obras, textos, para que los chicos puedan imaginar, jugar, interactuar y comenzar a manifestarse expresando afectos, imágenes y emociones. Seleccionar productos artísticos, música, pinturas, cuentos, imágenes de buena calidad que actúen como disparadores. Promover el acercamiento de los niños al acontecer artístico, ofreciendo posibilidades de participar de espectáculos, exposiciones, talleres, para que disfruten de distintas manifestaciones estéticas y comiencen a desarrollar su sentido crítico.Propiciar experiencias que permitan nuevos aprendizajes y mayor seguridad y autonomía para expresarse a través de los diferentes lenguajes artísticos. Seleccionar y ambientar espacios apropiados a los contenidos a trabajar, que ofrezcan seguridad física y afectiva, para que los niños se expresen con libertad, soltura, aprendiendo a respetar sus propias modalidades y las de los otros. Promover la reflexión y expresión sobre lo que se hace, se observa, se lee, se construye o se dibuja.Facilitar la progresiva expresión, a través del lenguaje verbal, de necesidades, pedidos de ayuda, sentimientos, emociones, estados de ánimo. Generar un clima afectivo de participación para que todos se sientan habilitados para hablar y escuchar con interés a los otros, expresando con libertad, seguridad y confianza sus opiniones, iniciando el intercambio, formulando preguntas abiertas, describiendo lo que se hace y lo que se ve, propiciando diálogos, traduciendo, formulando problemas, pidiendo que cuenten y que opinen. Presentarse como mediador, facilitador o informante propiciando situaciones o actividades que favorezcan la conversación, el comentario, la pregunta y la respuesta, el juego en grupo. (tanto en pequeños grupos como con el grupo total). Favorecer la comprensión del uso y la función del lenguaje escrito a través de mostrar lo que escribe y lee (consignas, carteles, etc.). Presentarse como "modelo lector" para favorecer en los niños su encuentro con los libros, como lectores "no convencionales", capaces de reproducir la práctica de la lectura como actitud, como actividad social y como lectores convencionales en el futuro. Promover situaciones donde la palabra escrita vaya constituyéndose como objeto de atención, de interés para los niños, acercándolos a los distintos portadores de textos de un modo natural, incorporado a la vida cotidiana. Promover el cuidado y buen uso de los libros. Propiciar oportunidades para extender en los hogares la práctica de la lectura, involucrando a la familia o a algún miembro de ella en experiencias enriquecedoras. Propiciar un clima, un tiempo y un espacio apropiados para la escucha atenta e interesada de poesías, cuentos y relatos, narrados o leídos. Seleccionar textos literarios de calidad estética, ya sean folclóricos o literarios, a fin de que los chicos puedan acceder al disfrute que propone el contacto con una amplia y rica gama de literatura. Facilitar la formación de imágenes propias en los niños durante la escucha a través de lecturas y narraciones de textos literarios, utilizando una voz clara y expresiva, con el apoyo de gestos y ademanes, otorgando relevancia a la actividad y comprometiéndose verdaderamente con la transmisión del texto elegido. Propiciar oportunidades para acercar a los niños al lenguaje poético, permitiéndoles jugar con él, explorar su musicalidad, su ritmo y dejarse llevar por la sugestión de las palabras. Proporcionar situaciones que favorezcan el encuentro con el lenguaje del movimiento expresivo, para que los niños puedan complejizar y ampliar sus experiencias en la exploración sensitiva corporal. Favorecer a través de diversas prácticas el progresivo desarrollo perceptivo motriz y témporo - espacial, el alcance del equilibrio corporal, la gradual adquisición de movimientos de distintas partes de su cuerpo, desarrollando la sensibilidad y descubriendo sensaciones en el movimiento. Favorecer la exploración de los movimientos del cuerpo a través de la copia, de la repetición, de la observación. Promover la posibilidad de exploración de movimientos a través del ofrecimiento de objetos, seleccionados según el contenido a trabajar, que permita el inter-

cambio y comunicación con los otros. Favorecer la exploración del espacio en relación con su cuerpo y sus límites y la relación con otros cuerpos.Propiciar el disfrute por la exploración y expresión en las diferentes actividades plásticas. Favorecer el desarrollo de aptitudes generales para dibujar y pintar, modelar y construir, mirar y observar. Presentar diversidad de propuestas, variando espacios disponibles, soportes, herramientas, posiciones corporales y dinámica grupal, posibilitando la complejización de acciones y enriquecimiento de sus representaciones bidimensionales y tridimensionales. Estimular la observación de los niños sobre sus propias producciones y producciones ajenas. Generar espacios propicios para compartir, "hacer y escuchar", conocer y disfrutar producciones musicales. Propiciar experiencias para el enriquecimiento de la exploración de la voz, favoreciendo en los niños un mayor conocimiento de ésta, sus cualidades y posibilidades expresivas y comunicativas. Transmitir una actitud de expresividad, variando los recursos tanto en el canto como en el acompañamiento, para que los niños logren una mayor comprensión y sensibilidad ante una canción.Seleccionar un repertorio de canciones, teniendo en cuenta la calidad literaria y musical, pertenecientes a diferentes estilos de música popular y del folclore nacional y universal. Propiciar oportunidades múltiples para la exploración de materiales cotidianos e instrumentos musicales adecuados a las posibilidades de los niños, organizando espacios y tiempos apropiados. Favorecer en los niños el desarrollo de sus capacidades de producir sonidos mediante diferentes modos de acción, para disfrutar de la ejecución individual y grupal. Propiciar oportunidades para que los niños desarrollen su capacidad para escuchar música, por períodos de mayor duración, aumentando su capacidad para reconocer producciones musicales, de diferentes géneros y estilos.

- **Experiencias para el acercamiento al área expresiva**

Expresión corporal

Exploración, reconocimiento y discriminación de sensaciones corporales y percepciones motrices: abrazar y ser abrazado; despedirse; sentir la música a través de las manos del docente o de algún compañero que "bailan" sobre su espalda y poder cambiar el rol; estirarse -achicarse- relajarse con otros en ronda y/o en parejas espontáneas.

Reconocimiento y discriminación gradual del propio cuerpo y sus partes en relación con el cuerpo de los demás. Pasear una misma idea de movimiento por diferentes partes del cuerpo, como por ejemplo, sacudirse con todo el cuerpo, sacudir una sola mano, un pie, sacudir desde los hombros a un compañero sentado, por el docente; mecerse - hamacarse en diferentes posiciones, mecer entre todos al docente, mecer y/o ser mecido.

Observación y apreciación de las formas en que bailan los personajes de una película; los títeres manipulados por el docente; o por los chicos de la salas de 4 y 5 años; los abuelos y/o padres que visitaron el jardín y bailaron para ellos alguna danza folclórica, un tango, etcétera. Imaginar cómo se moverían los personajes de algún cuento que les haya gustado; moverse como los animales de las figuras de un libro de imágenes; etcétera. Moverse con los demás y con el docente mediador como si *"estuviesen en una casa chiquitita, en una cuevita...; como si estuviesen en la pileta, chapoteando y divirtiéndose; como si fuesen las víboras... los elefantes... el cóndor que vieron en la visita al Zoo"*. Bailar con todos variaciones de acercarse, alejarse, juntarse, separarse del docente y de los otros pares. Vivencia de juegos en ronda con un objeto intermediario para dichas acciones. Imitación y exploración de movimientos identificables con los códigos de diferentes danzas: jugar a bailar como los gauchos; girar como los bailarines clásicos que hayan observado en la televisión o durante la proyección de alguna película; bailar arrastrando los pies, moverse con un compañero imitando algunas posiciones y movimientos del tango. Exploración y discriminación del mecer-mecerse, sacudirse, golpear con diferentes partes del cuerpo escuchando distintas músicas y/o combinándolos como lo hace el docente y/o espontáneamente.

Creación de movimientos a partir de diferentes estímulos musicales. La apreciación de una obra de arte especialmente aportada por la docente; la observación y/o manipulación de un objeto. Combinación de movimientos de aparecer y desaparecer en relación con la imagen reflejada en el espejo.

RELACIÓN ENTRE CONTENIDOS Y PROPUESTAS

Las propuestas que se deben ofrecer en estas edades tienen que ser amplias, ricas y posibilitadoras de múltiples y diferentes acciones. Todos los niños no realizarán la misma acción simultáneamente ni podrán mantener el entusiasmo en una actividad en la cual se propone una única posibilidad de acción. Por ejemlo, si se plantea un juego con cajas y pelotas, ¿cuántas veces meterán y sacarán las pelotitas de la caja antes de interesarse por otras actividades? Por eso, las propuestas que se ofrezcan exigirán la provisión de una variedad de materiales mayor, y de posibilidades de acción más fértiles y que no se agoten en poco tiempo. Cajas con diferentes texturas, de distintos tamaños y con distintas aberturas, provocarán la realización de variadas acciones para que cada uno realice aquello que considera más interesante. Se trata de ofrecer propuestas "abiertas", pero con intencionalidad.

En lugar de seleccionar un único contenido para trabajar en una actividad, se propone la selección de dos o tres contenidos que impliquen la presencia de más de un campo de experiencia con el fin de garantizar la articulación de saberes. A la vez, se sugiere abordar cada contenido en diferentes propuestas, combinados de distintas formas. Por ejemplo, se puede trabajar la textura como característica de los objetos en las actividades con las cajas, y también en una propuesta con masa para modelar. Cuando el material presenta diferentes texturas no es lo mismo abordarlo con cajas que con masa, esa variedad enriquecerá el trabajo sobre texturas.

En cada propuesta se trabajan diferentes contenidos y un contenido se trabaja en distintas propuestas. Nada se aprende en una sola ocasión y menos aún cuando se trata de niños de estas edades. Será necesario repetir, reiterar, retomar, rehacer con o sin alguna modificación; rediseñar para ofrecer un pequeño y nuevo desafío.

De eso se trata cuando mencionamos la presentación de propuestas secuenciadas para el desarrollo de las actividades en el jardín maternal, aspecto que se presentará en el capítulo 5.

LOS CONTENIDOS. SU ENSEÑANZA EN EL JARDÍN MATERNAL

Al igual que en el resto de los niveles, se enseñan contenidos adecuados a las especificidades de los niños en relación con los aprendizajes esperados para esas edades; muchos tienen que ver con el desarrollo y deben ser resignificados de manera tal que adquieran sentido en el ámbito escolar.

En el jardín maternal, el niño realiza aprendizajes valiosos para su vida presente y futura, muchos de los cuales realizaría igualmente en una situación familiar, social y personal medianamente favorecedora.

Es necesario, entonces, incluir las discusiones sobre la enseñanza, los contenidos, los aprendizajes y la función educativa del jardín maternal en el ámbito profesional docente, reconociendo que se trata de una institución educativa a la cual los niños asisten, en general, durante gran parte de la jornada y, por otra parte, que es necesario diferenciar el aprendizaje espontáneo que los niños realizan en el ámbito familiar y social del sistemático que acontece en el ámbito escolar, organizado a través de propuestas de enseñanza previstas y planificadas.

Para alcanzar estos logros, se hace necesario conocer y comprender el paradigma didáctico vigente, la concepción de enseñanza y aprendizaje, el lugar de los contenidos, el rol del docente y los modos de intervención, y profundizar los conocimientos sobre la articulación entre el marco teórico y la práctica pedagógica con relación a los modelos de enseñanza y aprendizaje en el jardín maternal. También, se hace necesario comprender y analizar la tarea en cada una de las secciones del jardín maternal y las diferentes posibilidades de organización de las propuestas, respetando las peculiaridades de la institución y de los niños.

En el capítulo 6 se analizarán y revisarán las modalidades para organizar la planificación, partiendo de un análisis crítico y un trabajo profesional compartido. Los aspectos referidos a los contenidos adecuados a las especificidades se abordarán en los capítulos 7, 8 y 9.

"La función del profesor será facilitar la aparición del contexto de comprensión común y aportar instrumentos procedentes de la ciencia, el pensamiento y las artes para enriquecer dicho espacio de conocimiento compartido, pero nunca sustituir el proceso de construcción dialéctica de dicho espacio, imponiendo sus propias representaciones o cercenando las posibilidades de negociación abierta de todos y cada uno de los elementos. (...) El problema que se plantea a la educación no es prescindir de la cultura, sino cómo provocar que el alumno/a participe de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad" (Pérez Gómez, 1992).

Ideas para recordar

CAPÍTULO 4

- Los contenidos son los saberes-instrumentos significativos y socialmente válidos que una sociedad considera necesario transmitir a los alumnos en las escuelas. Los contenidos hacen referencia a la apropiación de conocimientos por parte del sujeto-alumno y a una escuela que se organiza para implementar los mejores modelos de acercamiento a esos conocimientos escolares. Las elecciones y prioridades responderán a aspectos ideológicos referidos al lugar del conocimiento en la sociedad y a las intenciones educativas que la escuela y los docentes ponen en juego en el accionar concreto.
- Los contenidos para la escuela de 0 a 3 años deben ser pensados con un criterio amplio en cuanto a los aspectos que los integran: acciones, hábitos, normas elementales, procedimientos básicos, relaciones fundantes, conceptos sencillos abordados desde los contactos directos con objetos concretos. Deben ser, a la vez, cercanos por su significatividad y abarcativos por la multiplicidad de posibilidades que implican. Se refieren a las relaciones afectivas, al conocimiento de sí mismo y de los otros, al cuerpo, las exploraciones, los objetos y el espacio, al lenguaje, la autonomía, las normas, las interacciones, la cultura y la crianza, la literatura, la música, la plástica.
- Existe una controversia con respecto a los contenidos en el jardín maternal que se vincula con la discusión sobre su función pedagógica. Si se acepta la función pedagógica como una función de enseñanza, se debe pensar en los contenidos. Pero, ¿tiene sentido hablar de contenidos para estas edades? ¿Deberían denominarse de otra manera a fin de "desprenderse" de la identidad del término que pareciera excesiva cuando se habla de niños tan pequeños? Y si se confirma la presencia de los contenidos en el jardín maternal: ¿cuáles son, cómo formularlos y abordarlos? Se puede utilizar la acepción inclusiva del término contenido que propone Bernstein (1988) como todo aquello que ocupa el tiempo escolar (Sacristán, 1992). **La idea es sostener desde esta mirada amplia la presencia y la denominación de los contenidos como elemento fundamental de planificaciones y propuestas para la educación formal en los primeros años.**
- ¿Se enseñan los contenidos que tienen que ver con el desarrollo o sólo se enseñan los contenidos vinculados con lo escolar? Adherimos a una tercera postura integradora entendiendo que los contenidos vinculados con lo escolar en el jardín maternal incluyen algunos aspectos del desarrollo, otros no y otros modificados o integrados. **Para saber si son viables como contenidos o no, cabe la pregunta: ¿qué se pretende enseñar?**
- En el texto *Los bebés y las cosas* se presentan acciones posibles de ser transformadas en contenidos escolares con respecto al conocimiento lógico,el físico y el simbólico, ya integrados en el modelo de especificación curricular presentado.
- Se plantea un formato para organizar y especificar los contenidos, como un aporte a la necesidad de encontrar un insumo adecuado para desarrollar las planificaciones y las propuestas.
- Se sugiere organizar los contenidos en ejes que integren distintos aspectos disciplinares, en lugar de pensar en disciplinas específicas para la enseñanza en edades tempranas.
- Se organizan los contenidos en áreas del conocimiento con un fin didáctico, para un mejor abordaje y comprensión. Esta organización puede y debe modificarse en las planificaciones institucionales y áulicas, y en las propuestas concretas en las salas. Sin embargo, la organización en campos no debe generar actividades específicas para el trabajo en cada campo.
- Se plantean cuatro campos de experiencias: 1. Para la construcción de la identidad. La interacción, la convivencia con los otros; 2. Para el desarrollo motriz; 3. Para la exploración del entorno y los objetos, la indagación del ambiente; 4. Para la expresión y la comunicación.
- Los posibles contenidos a ser trabajados se plantean como "espiral" con un gradual y mayor grado de especificación. En el interior de cada Campo de Experiencia, se encuentran determinados "contenidos organizadores", más abarcativos, y a su vez, en el interior de esos contenidos básicos se plasman los diferentes contenidos que podrán ser trabajados.
- En el entramado de la planificación didáctica se deben abordar diferentes contenidos de los diferentes campos "entramados" en las propuestas, para respetar la integralidad de los niños y la necesidad de articulación.

"La mayoría de las personas que trabaja con niños pequeños es consciente de que el buen crecimiento de éstos depende de que se contemplen en conjunto todos los aspectos de su desarrollo. Hubo un tiempo en que se pensaba que si la comida, el ambiente cálido, la limpieza y el sueño eran los adecuados, se aseguraba un primer desarrollo sano. En el pasado se despreciaban y llegaban a reprimirse activamente las expresiones de amor instintivas de los adultos más allegados hacia los bebés, y apenas se tenían en consideración los sentimientos de éstos.
Saber más sobre lo que sienten los niños, como ocurre hoy, no ha hecho que nuestro trabajo en las escuelas infantiles sea más fácil. En realidad, lo ha hecho más difícil, más complejo y más exigente. (...) Nos fijamos en la dificultad concreta que supone satisfacer las necesidades emocionales de un niño -que tienen implicaciones en todos los aspectos del desarrollo- en una escuela infantil." [34]

E. Goldschmid y S. Jackson

Los contenidos de música y su enseñanza en el jardín maternal

Este cuerpo de conocimientos, a veces intangibles (como en el caso de los sonidos, los ritmos, las melodías) y a veces palpables (como en el caso de los instrumentos musicales), despierta una fuerte atracción desde los primeros meses de vida. Los niños se acercan ávidos y curiosos a las propuestas musicales que ofrece su entorno.

La oferta promovida desde una institución escolar debe ser diferenciada a partir de diversas variables: intencionalidad, continuidad, organización previa, conocimiento de lo que se desea transmitir y de las posibilidades del niño y evaluación del proceso acontecido.

Así, mientras una "cuidadora" enciende la televisión o la radio en forma ocasional "variando los estímulos musicales" y sin duda enriqueciendo el ambiente del niño, **un maestro** ofrece una experiencia organizada a fin promover el contacto del niño con cierto aspecto de la música.

Esta experiencia se repetirá en forma similar en varias ocasiones y luego podrá modificarse o complejizarse, siempre manteniendo la intención original. Por ejemplo, si se desea abordar la percusión como uno de los modos de acción sonoro musical, el docente comenzará ofreciendo cajas sobre las cuales invitará a los niños a percutir. Esta experiencia se repetirá, para luego pasar a percutir sobre las mesas o las sillas de la sala y luego escuchar fragmentos musicales de bandas de percusión, para finalmente intentar percutir sobre las cajas, las mesas y las sillas junto al fragmento musical elegido.

En este ejemplo, la intención docente es que el niño se apropie del modo de "percutir", tanto desde la producción como desde la percepción y audición.

Subyace, entonces, para el tipo de tarea de enseñanza rica y adecuada, una triple necesidad:
- Conocer los saberes elaborados de la música posibles de acercar a un niño.
- Comprender las posibilidades y capacidades de los niños para iniciarse en el aprendizaje musical.
- Contar con estrategias y modos de intervención adecuados a las posibilidades de este ciclo de la escolaridad formal.

Por esto, todo intento de sistematizar los conocimientos musicales posibles de ser enseñados en el jardín maternal resulta un aporte valioso. La presentación en campos de experiencia y la orientación de competencias con relación a los contenidos musicales concretan un recorte que seguramente ayudará a los maestros en el momento de organizar una propuesta didáctica musical para el jardín maternal.

Fabrizio Origlio

Los contenidos de expresión corporal: una mirada integradora

"La motricidad -en todos sus aspectos- es un elemento capital del desarrollo infantil, relacionada con el lenguaje y el pensamiento, con vistas a la plena adaptación autónoma a la sociedad." [35]

La inclusión de la expresión corporal dentro del marco de "Experiencias para el acercamiento al área expresiva" pretende enfatizar aquellas experiencias que corresponden más específicamente al aspecto expresivo-comunicativo[36] de la motricidad humana, desarrolladas desde la intencionalidad del docente de jardín maternal.

Las distingue, entonces, de aquellas otras experiencias que conforman la expresión corporal "espontánea" de los pequeños, más allá del espacio dedicado a una "clase" o secuencia de clases organizada por el docente. Estas experiencias están presentes en otros campos de este formato de especificación curricular: cuando el niño se comunica afectivamente, interactúa con otros, explora objetos, va pasando de la vivencia a la representación del espacio y del tiempo, le está otorgando un significado a su actividad que expresa, a su vez, aspectos de su subjetividad en situación -compromiso, interés, cansancio, entusiasmo, alguna emoción ligada al placer o al displacer, etcétera.

Por otro lado, su modo propio, personal de expresarse gestual y corporalmente, se entrelaza con las primeras producciones de sonidos, así como también preludia a la palabra, acompañándola y apoyándola luego (Campo 4). Paralelamente, tanto las experiencias vinculadas con la educación corporal,[37] que contribuyen a la formación corporal, orgánica, postural y motriz (abordada en el Campo 2), como las vinculadas con los paulatinos "contrastes tónico-emocionales", "discriminación corporal" y "control postural", entre otras, se constituyen en los pilares neurofisiológicos de la disponibilidad expresiva del niño. Esto se sostiene en la unicidad de la corporeidad y motricidad infantil, que comprende diferentes aspectos. El cuerpo está presente en todo, por lo tanto el trabajo sobre él es transversal; se debe tener cuidado de que tanta presencia no provoque que se lo pierda de vista. Esto implica una mirada integradora del trabajo corporal especialmente en estas edades.

Lo corporal aparece presente en los contenidos de los diferentes campos de experiencia, por ejemplo, en un nivel general, la interacción es parte de los ejes fundamentales del trabajo corporal.

Experiencias para el desarrollo motriz: inicio a la educación corporal

En un ciclo donde las relaciones intersubjetivas prevalecen por sobre los contenidos del currículo, es muy necesaria una organización de aquellos acorde con la "esencia motivacional de la situación" que impulsa al pequeño a moverse y a jugar, y en cuyo marco se entablan relaciones entre los niños, entre niños y adultos, que son verdaderos disparadores del aprendizaje humano (Gómez, R., 1996).

En el material, esas esencias motivacionales pueden representarse a partir de:

- situaciones donde se acentúan las experiencias motrices que caracterizan la actividad exploratoria manipulativa con pequeños objetos;
- situaciones donde se acentúan las experiencias motrices de desafío ante el medio físico a través de posiciones, movimientos y juegos de apoyos, acodamientos, cambio de peso, rolidos, deslizamientos sobre el piso avanzando desde la exploración del espacio horizontal hacia el vertical (pararse, caminar, arrojar, correr, saltar...);
- situaciones donde se acentúan las experiencias motrices de contacto e interacción con los pares, a través de juegos de oposición-interacción-cooperación (de arrastre, tracción, transporte, empuje, rodadas, intercambio de objetos, lanzamientos con los otros);
- situaciones donde se acentúan las experiencias de juegos motores mínimamente reglados (tradicionales, escondidas, manchas sencillas).

Estas situaciones permiten que los pequeños vayan construyendo y reproduciendo "saberes corporales" (actitudes, habilidades, destrezas, juegos motores...) que, si bien resultan de las interacciones cotidianas con dispositivos desafiantes organizados por el docente, con el tiempo se relacionarán con formas estandarizadas, como los contenidos más institucionalizados de la educación física (o educación corporal), del deporte, etcétera.

Al observar aquello que surge espontáneamente en las diferentes etapas motrices de los niños, el docente puede ir conociendo tanto los intereses como las posibilidades motoras sobre las cuales conviene construir las secuencias de enseñanza.

Ana María Porstein

Notas

1. Alicia Zaina, Mirta García, Fabrizio Origlio y Ana María Porstein participaron en la supervisión del desarrollo de los contenidos de sus respectivas áreas.
2. Sacristán, G., en Sacristán, G. y Pérez Gómez, A., *Comprender y transformar la enseñanza.*
3. Sacristán, G., ob. citada.
4. Sacristán, G., ob. citada.
5. Esta ampliación del concepto de contenido de la enseñanza tiene un carácter difuso evidente, tal como señala Bernstein, dado que con él expresamos metas cuyo significado es menos claro que el de "resumen de saber académico" al que se refería la acepción más primitiva. Las pretensiones educativas son muy amplias y más difusas, la seguridad de los procedimientos pedagógicos para lograrlas es menor, y los criterios para saber si se progresa adecuadamente hacia la meta prevista son mucho menos claros. Todo adquiere una especie de "invisibilidad", fruto de la complejidad misma de las funciones escolares. Existe un consenso sobre qué es el dominio de las operaciones matemáticas elementales, por ejemplo; pero ¿qué entendemos por sociabilidad, educación de la efectividad, desarrollo personal, comportamiento independiente, pensamiento crítico y cosas por el estilo?
6. Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas o sea, dirigidas a la consecución de una meta. Para que un conjunto de acciones constituya un procedimiento es necesario que esté orientado hacia una meta y que las acciones o pasos se sucedan en un cierto orden, la complejidad de los procedimientos varía en función del número de acciones o pasos implicados, del grado de libertad en el orden de sucesión y de la naturaleza de la meta a cuya consecución se orienta (Sacristán, G., ob. cit.).
7. Según Sacristán, G., un concepto designa un conjunto de objetos, sucesos, situaciones o símbolos que tienen ciertas características comunes.
8. Sinclair, H., Stambak, M. y otras, *Los bebés y las cosas.* Este libro expone una investigación realizada desde la postura piagetiana, referida al desarrollo cognitivo de los niños entre 10 y 24 meses. Se analizan las acciones que realizan los bebés que tienen que ver con el conocimiento físico, el lógico y el simbólico que podrían considerarse prefísicas, prelógicas y presimbólicas, entendiéndose como bocetos anticipatorios de lo que aparecerá en el desarrollo posterior. Se trata de una experiencia acotada y realizada con una muestra pequeña, pero que aporta aspectos vinculados con el desarrollo infantil fundamentales en la postura piagetiana. Fueron realizadas en dos centros distintos, con el objetivo de tratar de determinar si era posible detectar desde una edad precoz una organización progresiva de las conductas, tales como: ordenar o seriar objetos, establecer correspondencias entre objetos según su similitud o aun establecer correspondencias uno a uno, anticipando el concepto de número.
9. García, Mirta, "¿En qué sentido se utiliza el vocablo experiencia?", en *Algunas orientaciones para la enseñanza escolar de las Ciencias Naturales,* Documento de trabajo Nº 7 EGB, GCBA, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula, 1998. Por "experiencia" entendemos la posibilidad de hacer –con las manos, con los objetos, con lápiz y papel, con libros–, de reflexionar, de debatir y de extraer conclusiones con respecto a lo que se ha hecho. La idea de experiencia también se refiere a la posibilidad de intentar distintas alternativas y de buscar maneras de poner a prueba la viabilidad de las propias ideas. Todo ello puede hacerse mediante lo que habitualmente entendemos por "experimentos": manipulación en laboratorio, observación directa o fabricación y utilización de dispositivos. Pero, también, mediante otras estrategias que incluyen el debate, la elaboración de informes, la búsqueda bibliográfica, el registro y el análisis de datos e, inclusive, las clases mostrativas o expositivas.
10. De hecho, fue realizado en un grupo de estudio formado por docentes y directivos organizado en función de la necesidad de repensar sobre el lugar de los contenidos en el jardín maternal y cómo plasmarlos en las planificaciones y darles un lugar adecuado en las propuestas de actividades.
11. *Diseño Curricular para la Educación Inicial,* Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2000. Niños desde 45 días hasta 2 años.
12. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2000. Niños de 2 y 3 años.
13. Aspectos tomados de los Documentos Curriculares del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2001).
14. Este concepto de "contenido organizador" se refiere a un "contenido base" y ha sido tomado de Sacristán (en Sacristán y Pérez Gómez, ob. cit.). "Un postulado fundamental en el establecimiento de la secuencia elaborativa que debe tener una orientación básica de contenido, o sea, la organización de la enseñanza, toma como base un tipo de contenido (contenido organizador), introduciendo los otros tipos de contenidos en la medida en que sean relevantes para el primero y le sirvan de apoyo (contenidos soporte). La concreción de la secuencia elaborativa depende de la naturaleza y de las propiedades del contenido organizador".
15. Se valoriza el contacto sobre la base del respeto por los niños, su cuerpo y su intimidad.
16. Según Ana María Porstein, la "educación corporal" puede ser considerada un "sinónimo" del concepto tradicional de educación física, pero desde una revisión etimológica y una mirada integradora del niño. Comprende a su vez la formación corporal, orgánica, postural y lúdico motriz.

17. Según Ana María Porstein, en relación con las situaciones donde se acentúan las experiencias motrices que caracterizan la actividad exploratoria manipulativa con pequeños objetos y con las experiencias motrices (esencias motivacionales) de desafío ante el medio físico. Referirse al Apéndice.
18. Ver explicación sobre los procedimientos que ponen en juego los niños con relación al conocimiento físico en el Capítulo 4 (con referencia a los bebés y la física, tomado del libro *Los bebes y las cosas*).
19. Según Ana María Porstein, coincidentemente estas tres acciones se constituyen en las tres primeras "calidades de movimiento" enunciadas por la expresión corporal.
20. Según Fabricio Origlio, en la actualidad es más apropiado hablar de fuentes sonoras que de objetos sonoros, refiriéndonos al peculiar sonido que producen los objetos y materiales.
21. Las poesías incluyen las rimas de diversos tipos y las nanas/canciones de cuna.
22. Entendemos por informativos a aquellos textos que brindan información sobre animales, objetos (por ejemplo el gato se lame, corre...) y por literarios a los textos ficcionales que desarrollan una historia o son textos poéticos (por ejemplo el gato está triste porque no encuentra su pelota y...).
23. Cabe aclarar la transversalidad de lo córporo-motor en este ciclo; su separación/ubicación es realizada de esta manera por una simple necesidad de organizar y precisar desde la didáctica. Es importante reconocer la presencia de lo expresivo corporal en otros campos de experiencias como el de experiencias para la construcción de la identidad y la interacción/convivencia con los otros, por ejemplo con relación al contenido organizador "Comunicación afectivo diferenciada con otros niños y adultos".
24. Relacionar con contenidos del campo de "Experiencias para la exploración del entorno y los objetos".
25. Relacionar con contenidos del campo de "Experiencias para la indagación del ambiente": a. "exploración de los objetos: sus características, acciones y usos" y b. "representación del espacio a través de su exploración".
26. Remitirse a Calmels en el libro *Del sostén a la trasgresión,* ob. citada.
27. Remitirse a Calmels en el libro *Del sostén a la trasgresión*, ob. citada.
28. Remitirse a Calmels en el libro *Del sostén a la trasgresión*, ob. citada.
29. Remitirse a Calmels en el libro *Del sostén a la trasgresión*, ob. citada.
30. Extremar cuidados de atragantamiento y asfixias.
31. Actividades propuestas por Ana María Porstein, con relación al trabajo sobre los contenidos.
32. Actividades propuestas por Ana María Porstein, con relación al trabajo sobre los contenidos.
33. Actividades propuestas por Ana María Porstein, con relación al trabajo sobre los contenidos.
34. Goldschmied, E. y S. Jackson, *La educación infantil de 0 a 3 años.*
35. Movikova, citado por Elkonin, D.; Ruiz, en Pérez y Gómez.
36. El otro aspecto polo de la motricidad es aquel caracterizado por la intención de alcanzar objetivos de tipo utilitario, tales como lanzar, embocar, atrapar... Éste es el aspecto transitivo – operativo, estudiado específicamente por la educación física. Ambos aspectos, el expresivo y el operativo, se entraman en el cumplimiento de la doble función de la motricidad humana.
37. Según Raúl H. Gómez, podría considerarse un sinónimo del tradicional concepto de "educación física". En tanto lo "físico" alude etimológicamente a la naturaleza humana compuesta de soma y psiquis, lo "corporal" se relaciona con la vuelta reflexiva de la conciencia sobre el cuerpo, incluyendo a éste en una dialéctica de mayor nivel de integración.



Reconsiderando la planificación y las propuestas

Como en todos los niveles educativos, la planificación en el jardín maternal es una herramienta fundamental que brinda coherencia y riqueza a la tarea diaria y, a la vez, continuidad a las metas a largo plazo. Es un entramado dinámico que articula fines, aprendizajes y propuestas, conformado por elementos que se determinan mutuamente: los diferentes componentes didácticos. Más que sobrecarga innecesaria de tareas, es un instrumento válido de anticipación, organización y articulación, una herramienta que permite organizar la variedad de actividades posibles de realizar.

Revisar el lugar de la planificación y los modos de organizarla posibilitarán el enriquecimiento que se produce en niños y docentes cuando se logra que las propuestas didácticas atraviesen la rutina.

Además, al anticipar algunos aspectos de la tarea, el docente podrá dedicarse con más tranquilidad a todo lo que inevitablemente vaya surgiendo en la sala, más allá de lo previsto.

Un día con un grupo de niños de un año: la llegada al jardín

Los niños van llegando, algunos en horario y varios más tarde de lo previsto. Juan llega llorando y requiere que se le dedique un buen rato en forma personal; Valeria llega con sueño y hay que acostarla; la mamá de Federico necesita comentarle algo a uno de los docentes. Aunque esté todo previsto, no se alcanza a satisfacer tantas necesidades y demandas. Por otra parte, no es posible descuidar a los niños que están jugando mientras se desarrolla la recepción, especialmente a Carlos, que últimamente pega y muerde en todo momento al compañero que tiene cerca. Mientras tanto, el docente auxiliar debe organizar a los niños que siguen llegando, ayudándolos a sacar las cosas de sus mochilas para que sean ellos mismos quienes paulatinamente vayan aprendiendo a ubicar los cuadernos y demás pertenencias en sus lugares, a fin de favorecer el desarrollo de la autonomía en las acciones cotidianas.

Consideramos la planificación como una herramienta de profesionalización de las propuestas e intervenciones docentes, como un sistema coherente que enriquece la práctica cotidiana.

Los momentos de la llegada al jardín implican una multiplicidad de tareas simultáneas y complejas. Los docentes, que en general planifican propuestas de juego espontáneo para este horario por considerarlas más apropiadas, presentan tres alternativas de juego: con los bloques de goma espuma, a los cuales les agregan los tules y las telas de una de las secuencias realizadas en esos días; con los objetos sonoros de otra de las secuencias realizadas; y con los libritos que los niños suelen mirar en otros momentos. Esto permite que los niños realicen actividades ricas e interesantes y que los docentes se dediquen a las tareas que deben realizar y, además, a los imprevistos que van surgiendo.

Por lo tanto, es preciso considerar previamente cuáles son las mejores opciones posibles y evitar improvisaciones para resolver un momento de alto grado de complejidad.

Caben las siguientes preguntas: ¿puede un docente pensar qué propuestas conviene realizar en ese momento mientras escucha a la mamá de Federico? ¿Puede decidir que es mejor realizar propuestas de juego simultáneas a fin de que cada niño pueda elegir la que más le interesa mientras trata de dormir a Valeria, y además ocuparse de buscar los diferentes materiales y acercárselos a los niños? ¿Puede elegir que la incorporación de los tules y las telas enriquecerá las acciones con los cubos que suelen usar mientras tiene en brazos a Juan, le apoya la mano en la espalda para ayudarlo a calmarse y se contacta con él para que se sienta seguro y logre tranquilizarse? Obviamente, no.

Entonces, buscará el canasto con los peluches que usan todos los días, lo cual, al no ser enriquecedor para los niños ni mantenerlos interesados, no le permitirá al docente resolver lo "urgente". Las demandas aumentarán y se creará un clima que no colaborará con la reorganización de la situación. En cambio, si se prevén actividades posibles para el momento de recibimiento, y si cada uno de los docentes sabe de qué aspecto tendrá que ocuparse, podrán resolverse mejor los imprevistos y desarrollarse la situación de la manera más organizada y serena posible.

OTRO MOMENTO DE LA JORNADA

Una secuencia con rimas

Uno de los maestros cuelga el franelógrafo en un sector de la sala y convoca a los niños a sentarse cerca. Muchos se acercan espontáneamente y se sientan interesados, algunos miran pero siguen deambulando por la sala, otros no se muestran interesados por lo que va a suceder y continúan con otras acciones, jugando con los cubos o buscando libros en los estantes. El otro docente va convocando y ayudando a que se acerquen todos los niños, y se sienta con uno de ellos en brazos. El primer maestro comienza a sacar de una bolsa las imágenes que hacen referencia a las diferentes rimas y comienza a decirlas, la mayor parte de los niños las observan e intentan repetir algunas palabras. Los otros dos docentes presentes las dicen también, realizando el acompañamiento corporal correspondiente a cada una. Algunos niños comienzan a pararse y a señalar las tarjetas con los dibujos, pidiendo alguna. *"¿Quieren la del cocodrilo?"*, pregunta el maestro que coordina la actividad. *"Bueno, vamos a decirla"*, y todos la repiten.

En ese momento llega la mamá de Juan a buscarlo un rato antes y se acerca, le piden que espere hasta que termine la actividad. Inmediatamente, el docente / ayudante se da cuenta de que Valeria se hizo caca y se levanta a cambiarla. Algunos nenes se empiezan a dispersar, otros toman las imágenes del franelógrafo y algunos aún se mantienen atentos a la repetición de las rimas. El maestro decide dar por finalizada la propuesta, dejándoles las imágenes a los niños que las están mirando y va en busca de los libritos, acercándoselos a quienes ya no se muestran interesados en las rimas. Mientras tanto, los otros docentes buscan la mochila de Juan y lo despiden.

El maestro se sienta y empieza a leer algunos cuentos. La actividad se cerró y dio lugar a un juego espontáneo, al que también se incorporan los títeres.

¿Pueden los maestros decidir, de improviso, quién dirá las rimas, quién cambiará el pañal de Valeria y cuál será el espacio de la sala más adecuado para la actividad mientras se desarrolla la propuesta? ¿Pueden decidir en ese momento qué rimas incorporar? ¿Pueden decidir, en el momento, cerrar la actividad, incorporando primero los libros, sin quitar las figuras abruptamente, sino haciendo un pasaje paulatino a una propuesta de juego espontáneo, y entonces agregar los títeres para que haya más alternativas? Obviamente, no.

No hay manera de prever estas cuestiones si no es a través de una planificación que incorpore todas las propuestas a realizar. Tampoco es posible anticipar absolutamente todo, ni creer que sucederá tal cual se pensó. De allí

la importancia de una planificación, pensada como un instrumento que colabora con la tarea de los docentes y las instituciones, pero entendida como una herramienta flexible que se adecua a los cambios y a las necesidades que se van presentando.

Será necesario, entonces, modificar algunos preconceptos. Por ejemplo, que la planificación:

- "Es una sentencia acerca de qué se va a hacer y la obligación de realizarla tal cual fue pensada".
- "No incorpora lo que va surgiendo ni se aceptan modificaciones, inclusiones, renuncias".
- "Presupone 'garantizar' que se realice todo lo previsto y tal cual fue pensado".
- "Es sinónimo de 'determinar estrictamente', por lo cual se coarta la creatividad".

Por el contrario, **la planificación, pensada como una trama flexible y dinámica, permite anticipar de manera abierta todo lo posible de ser considerado previamente.** Desde estas anticipaciones se pueden establecer modificaciones ricas, durante el desarrollo de los acontecimientos, o al finalizar una propuesta o una jornada. Es decir, se pueden establecer cambios, agregados u omisiones cuando se lo considere necesario. Los docentes revisan la planificación constantemente, analizan y toman decisiones en función de la evaluación del desarrollo de las acciones y los resultados. Ningún docente puede continuar con una tarea en la que los niños no están disfrutando, que no permita el acercamiento a los logros esperados o que no plasme las situaciones deseadas. Aunque a veces se mantienen presentes (incluso de manera inconsciente) las preconcepciones que entienden a la planificación como un elemento estructurado y no como un sistema abierto.

No se es más creativo al improvisar, por el contrario, sobre la base de lo previamente pensado se pueden desarrollar innovaciones que enriquecen las ideas. Al improvisar, siempre se acude a lo más conocido.

La planificación es sólo un boceto anticipatorio y flexible, se toman decisiones constantemente en el desarrollo real de la situación de enseñanza, pero no es lo mismo modificar lo necesario sobre la marcha que decidir la actividad en el mismo momento en el que va a plantearse y en el que los niños esperan una propuesta.

Por otra parte, la planificación es también un instrumento fundamental para las instituciones, porque permite articular las tareas de las diferentes salas, organizar el encuadre común, y mantener una coherencia en el proyecto compartido.

La planificación pone en juego determinado enfoque didáctico que da sustento a los lineamientos curriculares vigentes. Para abordar la tarea de planificar, es necesario conocerlos y comprenderlos. Asimismo, es importante definir los componentes del modelo didáctico, su inclusión en la planificación y las posibles propuestas de actividades en función de estos aspectos.

El modelo didáctico define en el nivel teórico los componentes que integran la planificación. Se ha ido modificando a lo largo de la historia, según las concepciones vigentes que van ocupando el escenario didáctico, de acuerdo con el marco teórico y el enfoque didáctico. En relación con ambos, se decide qué componentes incluir en el modelo didáctico y cómo definirlos.

Por ejemplo, adherir a una concepción educativa que sostiene la enseñanza de contenidos como favorecedora de la igualdad de oportunidades y entender a los contenidos como todo aquello que ocupa el tiempo escolar, o sea, englobar en ellos todas las finalidades que tiene la escolaridad en un nivel determinado y los diferentes aprendizajes que los alumnos obtienen de la escolarización (Berstein, 1988 en Sacristán, 1992) y no solamente como estructuras académicas y conceptuales, implica la adopción de un marco teórico determinado.

Si bien siempre estuvieron presentes las *metas y fines* que le dan sentido a la tarea educativa, éstos se van modificando a lo largo de la historia según concepciones sociales, culturales y políticas, y van tomando diferentes denominaciones, como fines, metas, expectativas de logro, objetivos, propósitos. Estas diferentes denominaciones denotan diferencias: *los fines* se enuncian a más largo plazo, *las expectativas de logro* señalan el punto al cual se quiere llegar al terminar un período (qué aprendizajes deben haber alcanzado los alumnos en la sala de dos años, por ejemplo), los *propósitos* son pensados y formulados en términos del docente, en tanto que los *objetivos* se refieren a los logros de los alumnos.

Por otra parte, no es equivalente definir a los objetivos como cambios directamente observables en la conducta que entenderlos desde la explicación cognitiva según la cual los aprendizajes esperados se definen en términos de habilidades o destrezas cognitivas y no necesariamente con un cambio en la ejecución conductual.

Por lo tanto, la elección y definición de los componentes a incluir en el modelo didáctico no son fortuitas, ni tampoco las relaciones que se establecen entre ellos.

COMPONENTES DEL MODELO DIDÁCTICO



- Objetivos/propósitos
- Contenidos
- Estrategias
- Actividades
- Materiales
- Tiempos
- Espacios
- Evaluación

En el cuadro 1 del capítulo 2, puede visualizarse la relación entre las planificaciones en los niveles institucional y áulico, los documentos curriculares, el enfoque didáctico y las decisiones en el nivel de la política educativa; no obstante, las planificaciones docentes, a pesar de tantos determinantes, son la producción basada en elecciones y criterios profesionales de los docentes.

"Las planificaciones didácticas de los docentes tienen un autor: el docente que las escribe, pero simultáneamente son un producto institucional, ya que hacen referencia a un quehacer educativo que compromete a la institución en su totalidad" (Harf, 1996).[1]

La planificación en el jardín maternal comparte aspectos con las que se realizan en los otros niveles educativos y presenta algunas características diferentes, vinculadas con la enseñanza a niños pequeños.

ASPECTOS COMUNES

1. La concepción de **la planificación como herramienta necesaria** para el docente, ya que le permite anticipar, prever, organizar, secuenciar, dar unidad de sentido y continuidad a las propuestas. Una planificación realizada de manera responsable permite, además, establecer una comunicación rica entre el docente que la realiza, las personas que la supervisan y las eventuales personas encargadas de continuar la tarea si existiera la necesidad de suplantarlo. Nos referimos a una planificación flexible, abierta a las modificaciones, pensada en función de los niños, de su entorno y de los aspectos significativos a enseñarles.
2. La **presencia de los componentes didácticos** en la planificación, es decir la inclusión de objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, actividades, recursos y materiales, tiempos, espacios y evaluación con todas sus posibilidades.
3. Las **relaciones entre los diferentes componentes didácticos** que se incorporan en una planificación:
   - La relación entre las metas a alcanzar y los contenidos a enseñar para acercarse a esas metas, que le imprimen intencionalidad pedagógica a las propuestas.
   - Las estrategias que el docente pone en juego para acercarse al abordaje de los contenidos y objetivos.
   - Las acciones de los niños en estrecha relación con las estrategias del docente.
   - Los materiales que permitirán esta apropiación que se considera significativa.
   - El tiempo y el espacio para desarrollarla.
   - La evaluación constante de procesos y resultados (tomando en cuenta todos los componentes didácticos y referida a los aprendizajes de los niños y a la enseñanza de los docentes), a fin de realizar las modificaciones y reajustes necesarios.

ASPECTOS DIFERENCIALES

Adecuación de los componentes didácticos

- En el capítulo anterior dábamos cuenta de la inclusión en las planificaciones de **contenidos relacionados con el desarrollo,** fundamentales para ser trabajados de manera cotidiana y constante en el jardín maternal, siempre que sean pensados y formulados de modo que puedan ser considerados aspectos a enseñar. Es decir, incluirlos no significa formular contenidos vinculados con aspectos no "enseñables", sino posibles de favorecer. La decisión implica la respuesta a la pregunta *¿qué nos proponemos enseñar?*; si ésta tiene coherencia con un contenido posible de ser enseñado, podemos aceptar su inclusión. Por ejemplo: no se enseña la coordinación óculo-manual, en realidad se favorece y el niño la logra en contacto con los objetos. Se "enseña" el seguimiento de objetos en su desplazamiento en el espacio, lo que favorece el desarrollo de la coordinación óculo-manual, a través del planteo de propuestas que impliquen la exploración de diferentes objetos. Para ello, el docente desplaza los objetos por el espacio cercano incentivando a los niños con accio-

nes y palabras a que los sigan en esos desplazamientos. Otro ejemplo: "la marcha". La solución puede ser formular el contenido como "la marcha como forma de desplazamiento", planificar una propuesta de enseñanza colocando objetos a una distancia tal que el niño deba desplazarse para alcanzarlos proponiendo un juego con cajas que les permitan sostenerse y desplazarse con la posibilidad de ese sostén.

- En cuanto a la **formulación de los contenidos**, desde la postura más tradicional se formularían de la siguiente manera: "la textura como característica del material". Otra linea de opinión plantea formularlos como haceres, como por ejemplo "hablar" o "escuchar". Si bien ambas son viables y posibles, aquí desarrollaremos la primera modalidad, aun cuando muchas veces lo que se enseña en estas edades son acciones, que por lo general responden a contenidos más amplios (ver capítulo 4: "Propuesta de especificación de los contenidos").
- Con respecto a la **problemática de los objetivos**, ya hemos explicitado la posibilidad de definirlos no sólo en términos de los niños sino también como propósitos (es decir, la formulación de las metas en términos del docente), pensando en la edad de los niños y la necesidad de "relativizar" los "resultados esperados". Los propósitos se formulan entonces desde el lugar del docente y sus intervenciones para que los niños logren los aprendizajes. Por ejemplo, "brindar la posibilidad de..." o "favorecer la posibilidad de...". Los objetivos, en cambio, se formulan desde el lugar de los niños, sus logros y aprendizajes. Los ejemplos que aquí se presentarán se formulan en término de los alumnos, para no correr el riesgo de desvalorizar las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje en el jardín maternal. Consideramos más apropiado referirnos a "propósitos" en las planificaciones anuales.
- La problemática de las **estrategias docentes** se vincula especialmente con el lugar que ocupan las consignas e intervenciones. Las estrategias incluyen todas las decisiones y acciones referidas a la selección, organización, puesta en marcha y evaluación de las propuestas. Por un lado, se plantean numerosas discusiones con relación al tipo de propuestas a realizar con niños tan pequeños. Por otro lado, surgen importantes dudas con respecto a la modalidad y frecuencia de las intervenciones y al planteo de consignas durante el desarrollo de las propuestas de enseñanza. Entendemos por intervenciones a las acciones vinculadas con las acciones docentes en toda su variedad, es decir, las relativas al antes, durante y después de la tarea concreta con los niños. Circula una creencia que indica que es necesario no intervenir demasiado para no coartar la participación "libre" de los niños, no es una idea interesante pensar en la participación de los docentes como el opuesto a la participación de los alumnos. Las actividades de unos y otros están en estrecha vinculación y se favorecen mutuamente. Cuando un docente sabe "leer" los gestos y acciones de los niños, sabe cuándo y cómo intervenir. Entonces, se enriquecen las acciones y la tarea. Por otra parte, las intervenciones docentes no equivalen a presionar e indicar sin dar opciones. El problema está en la frecuencia, calidad y estilo de estas consignas e intervenciones y en comprender que no necesariamente deben ser verbales, sino que pueden y deben plantearse a modo de acción, por ejemplo, al desplazarse el docente con una caja por todo el espacio de la sala les está proponiendo el desplazamiento de las cajas a modo de consigna-acción. Las consignas se piensan en relación con los objetivos, contenidos y materiales propuestos, y deben ser abiertas, flexibles y modificables.

Es esencial que el docente previamente haya reflexionado sobre los ejes a trabajar, la modalidad con que va a realizar la propuesta, el espacio y el tiempo, los materiales, y muy especialmente las posibles consignas e intervenciones.

MODOS DE ORGANIZACIÓN: LA PLANIFICACIÓN ANUAL Y LA PERIÓDICA

- En la **planificación anual**, el docente puede plasmar de manera abarcativa el recorrido general a realizar y los aspectos que integrarán las planificaciones periódicas. Se trata de aquello que se quiere lograr durante el ciclo escolar; las cuestiones que se trabajarán en una sala en función de la edad, que luego se irán desglosando en cada planificación periódica, contextualizando e incorporando lo que va sucediendo en el transcurso del ciclo. No implica la decisión premeditada y estricta de todo lo que se va a abordar, sino el planteo de aspectos que atravesarán y se integrarán en las diferentes planificaciones periódicas, por ejemplo, referidos al lenguaje, lo corporal, lo actitudinal. Entonces, no se refiere a una anticipación exacta de lo que se concretará en el desarrollo del periodo lectivo, porque se estaría elaborando una planificación descontextualizada y forzada, planteada sin saber lo que va a suceder en el contexto o va a surgir en el grupo en función de lo realizado.
  Por ejemplo: en una sala de dos años se plantea como contenido en la planificación anual "La comunicación de necesidades e intereses a través del lenguaje verbal" y se incluirán luego, en la planificación periódica, las propuestas secuenciadas en las cuales se va a poner el acento en el lenguaje específicamente, más allá de que todos los días se trabaje la comunicación a través del lenguaje oral y gestual. Sin embargo, si estos conteni-

dos se van a desarrollar a través de lectura de láminas, con escenas concretas, con conversaciones, con un proyecto de juegos literarios, con cuentos, eso no podrá anticiparse al inicio de la planificación anual; sí se pudrá plasmar la idea de organizar propuestas tendientes a que se expresen, se escuchen, etcétera.
En el momento de realizar cada planificación periódica, se decidirá si es más apropiado el trabajo con libros, o con juegos literarios, o con conversaciones y láminas.
La planificación anual presenta también estrategias de manera abarcativa. Por ejemplo: "Ayudarles a que se expresen a través del lenguaje verbal", es decir, se plantean aspectos generales que se van a trabajar cotidianamente y en las actividades explicitadas más adelante en las diferentes planificaciones periódicas.
Pensamos en otro ejemplo, "La exploración de objetos". Es un contenido importante desde la sala de bebés en adelante, entonces se van a incluir seguramente en la planificación anual; pero los objetos seleccionados y el tipo de propuestas van a variar dependiendo de las posibilidades del bebé (si gatea, si camina). Qué objetos van a explorar y a través de qué propuestas no será igual para los nenes que están por empezar a gatear que para los que tienen cuatro meses, o para aquellos en los que la exploración tiene que ver con caminar y reconocer el espacio de la sala. Pero todas se refieren a las exploraciones de objetos. Si se incluyen solamente en la planificación anual en el nivel general no es suficiente, pero si ese contenido se contextualiza en cada planificación periódica, adquiere otro significado. Si se quiere favorecer el gateo y el establecimiento de relaciones entre los objetos (tapar-destapar, poner-sacar, envolver-desenvolver), se realizarán propuestas de exploración de objetos en función de que gateen y a la vez establezcan esas relaciones entre los objetos.
Por otra parte, la planificación anual debe plasmar el trabajo sobre el proyecto institucional y la organización de los eventos especiales. Es, por ejemplo, el Día de la Familia.
La organización de la **planificación periódica** difiere en las distintas salas. En las de bebés y niños de un año se propondrá **un recorrido didáctico mensual** que integre las **propuestas secuenciadas** articuladas con las **propuestas de resignificación de las actividades cotidianas** y las de **juego espontáneo**. Este modelo puede, en algunos casos específicos, ir dejando lugar, hacia el final de la sala de un año, a la incorporación del trabajo con las primeras unidades didácticas y proyectos, dependiendo siempre del grupo de niños.
En las salas de dos años, los recorridos didácticos dejarán paulatinamente el lugar a las planificaciones organizadas alrededor de una unidad didáctica (un "recorte" de la realidad) o de un proyecto (temática y/o problemática a abordar y plasmar en un producto final). Si bien es posible desarrollar **unidades didácticas** y **proyectos** en las salas de dos años, éstas deben ser más acotadas y específicas que en las salas de jardín de infantes (se analizará el tema en el capítulo 9). Por la dificultad de pasar de un proyecto o recorte a otro, **los recorridos didácticos** o los **miniproyectos** son una instancia importante de trabajo en esta sala, para organizar las actividades en esos períodos intermedios, en los cuales suelen realizarse actividades aisladas y generalmente improvisadas. (En los capítulos 7, 8 y 9, se incluyen ejemplos de todas estas modalidades.)

En el jardín maternal se organizan propuestas de enseñanza. Estas adquieren diferentes modalidades: **propuestas secuenciadas, propuestas de resignificación de las actividades cotidianas y propuestas de juego espontáneo.** Las propuestas de enseñanza secuenciadas incluyen diferentes grados de presencia de lo lúdico, siendo algunas específicamente lúdicas y otras no.
Todas estas propuestas deben integrarse en la planificación periódica porque todas son propuestas de enseñanza y como tales implican la enseñanza de contenidos. Ahora bien, esta enseñanza implica aspectos distintos y los modos de hacerlo son especialmente diferentes. Pero, como en cada una de estas modalidades de propuestas los objetivos que fundamentan las acciones son otros, también los modos de intervención docente son diferentes en los distintos tipos de propuestas.
La idea es trabajar los contenidos en los diferentes tipos de actividades, aunque esto se realice de manera distinta en función de las diferencias entre los estilos de cada tipo de propuesta. No obstante, lo importante es retomar los aspectos a enseñar en los diversos tiempos y espacios.

La planificación periódica implica que cuando se va finalizando una se van abriendo las puertas a la siguiente. Mientras se está cerrando un recorte, proyecto o recorrido, se va pensando con qué seguir en función de las decisiones docentes a partir de las necesidades e intereses de los niños y de las metas y contenidos de la planificación anual.

En el jardín maternal la planificación es más flexible y fluida. Por ejemplo se puede hipotetizar que los bebés van a caminar al año y resulta que al año no caminan. Y, además de no saber si estos bebés caminarán o no al año, en el momento de realizar la planificación periódica debo decidir cómo es más conveniente plantear la secuencia para trabajar el caminar y cuáles son las cuestiones que van a surgir con respecto al caminar. Por otra

parte, cuando se realiza planificación periódica nunca es sólo en función de un aspecto, como por ejemplo el caminar, sino "caminar y el espacio", "caminar y los objetos", "caminar y el intercambio con los otros"; esto se observa y decide a medida que transcurre el ciclo escolar.

PROPUESTAS SECUENCIADAS: UNA IDEA, VARIAS DENOMINACIONES

El trabajo basado en las secuencias de propuestas y/o actividades es una forma de organizar la tarea que intenta superar la tendencia a improvisar actividades desarticuladas,[2] tendencia ligada, por un lado, a la idea errónea de que en edades tempranas no es necesario planificar ni prever las propuestas y, por el otro, a afirmar equivocadamente que anticipar implica cumplir estrictamente con una estructura prefijada.

La incorporación de propuestas secuenciadas ha enriquecido el trabajo en el jardín maternal, ya que posibilitó comprender que la realización de propuestas aisladas no le brinda unidad de sentido y continuidad a la enseñanza de los contenidos y a las actividades. Además, dio lugar a la idea de que en estas edades es necesario repetir propuestas y, a su vez, variarlas para que no sean exactamente iguales, alcanzando un mejor equilibrio entre variación y estabilidad.

Sin embargo, en muchas prácticas cotidianas encontramos que las propuestas se reiteran constantemente, sin considerar qué aprendizajes se están favoreciendo y para qué. Esto no significa lo mismo que reiterar propuestas por considerarlas ricas e importantes para los aprendizajes. Los miniproyectos, itinerarios, secuencias didácticas y trayectos, posiblitan la realización de propuestas con continuidad y diferentes niveles de acercamiento al objeto de aprendizaje.

Se denominan de diferentes maneras, según las épocas, zonas e instituciones: miniproyectos, secuencias didácticas, secuencias de actividades, trayectos, itinerarios; en todos los casos se plantean actividades con continuidad y relacionadas en función de los contenidos a enseñar, aunque las denominaciones connotan algunas diferencias.

- **Miniproyectos.** Se refieren a la idea de secuenciar las propuestas. El prefijo *mini* no equivale a *menos* en calidad ni en importancia, sino a *más acotado y de menor duración o menor grado de complejidad* que las unidades didácticas y los proyectos (éstos suponen la organización de un recorte de la realidad o el desarrollo de una temática a lo largo de por lo menos tres semanas). Al planteo de aproximadamente entre cuatro y siete actividades secuenciadas en función de dos o tres contenidos y materiales. Secuenciar no equivale siempre a complejizar o variar sin sentido, aunque en la esencia de la propuesta subyace la idea de modificar para enriquecer y así promover diferentes aprendizajes. En la secuenciación se van enriqueciendo contenidos, consignas y materiales; algunos contenidos pueden dejarse de trabajar mientras que otros se van incorporando.
- **Itinerarios.** Implican un alejamiento de lo estrictamente disciplinar y reconocen, más claramente, la posibilidad de repetir actividades como parte de los aprendizajes a promover sin necesidad de complejizar.
- **Trayectos.** Son secuencias con posibilidad de continuación en períodos largos de tiempo. Por ejemplo, un trayecto que integra una unidad o recorrido didáctico puede ser continuado en la siguiente planificación periódica.

Estas modalidades de organización de las propuestas posibilitan que la tarea no se centre solamente en lo afectivo, aspecto fundamental pero no único ni suficiente en el jardín maternal, sin caer en el desarrollo de propuestas de actividades aisladas, sino, por el contrario, de integrarlas en diseños más abarcativos, que permitan articular mejor el delicado equilibrio entre los momentos de juego espontáneo o con consignas, de propuestas lúdicas o de descanso, de interacción e intercambio o individuales.

Si bien la incorporación de las secuencias ha enriquecido la tarea, se han reconsiderado algunas cuestiones buscando mejores alternativas. Se ha relativizado, por ejemplo, la idea de que la secuencia implica siempre una complejización. Sabemos que los aprendizajes en estas edades se logran con variados acercamientos, reiteraciones, repeticiones. Sin embargo, no siempre deben realizarse variaciones continuas en las propuestas, aunque éstas enriquezcan y promuevan otros aprendizajes al plantear desafíos diferentes.

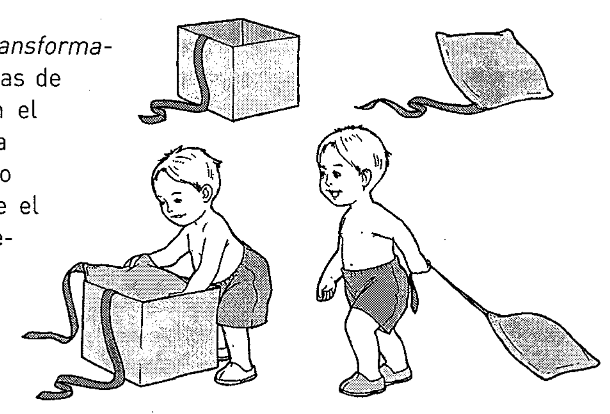
En las actividades de enseñanza con niños pequeños siempre se vuelve sobre los mismos objetos, acciones, contenidos, espacios, modalidades, en tanto no se trate de una eterna reiteración carente de sentido y significado.

Por ejemplo, los niños juegan con masa a lo largo de todo el año, pero si se van variando los objetos, la consistencia, los colores, las intervenciones y los lugares, las acciones se enriquecerán. Sin embargo, no siempre hay que variar, no siempre hay que reiterar. Por otra parte, variar no significa complejizar.

A veces es conveniente complejizar, otras veces variar o reiterar. Dependerá del contenido, de la actividad, del grupo de niños, del material, del momento.

El planteo de propuestas secuenciadas (en cualquiera de las modalidades presentadas) posibilitará volver sobre lo hecho y decidir si se realiza o no de una manera diferente. Esto es, se pueden reiterar propuestas si se considera necesario -aunque nunca una propuesta es exactamente igual a otra, los niños actúan de manera muy diferente en las primeras aproximaciones que en las siguientes-; se pueden realizar varias veces las propuestas significativas de manera continua o en diferentes momentos del año. O bien imprimirles algún aspecto diferente que enriquezca la tarea en función de la modificación o combonación de contenidos, materiales y/o estrategias.

EJEMPLOS EN LAS SALAS



En una sala de niños de un año se trabajan *acciones transformadoras sobre los objetos*, entre las que se encuentran las de fraccionamiento y las de deformación, vinculadas con el conocimiento físico. Se organiza una secuencia con masa para que los niños fraccionen, deformen y construyan. No se realiza una sola vez, para que puedan volver sobre el mismo material y las mismas acciones. Entonces se reitera algunas veces la misma propuesta. Sin embargo, varían las intervenciones docentes: en las primeras actividades el maestro acompaña la exploración, hacia el final propone construir diferentes elementos y en las siguientes propuestas las intervenciones docentes tienen más presencia desde el inicio.

Avanzando en el desarrollo de la secuencia, se van incorporando masas con diferentes colores, con diferentes texturas, con diferentes consistencias; siempre manteniendo los distintos tipos de masas para poder hacer comparaciones.

Entonces, el contenido *acciones transformadoras sobre los objetos: fraccionamiento y deformación* no se trabaja solo (no es conveniente abordar un solo contenido), sino que se propondrá, por ejemplo, el *reconocimiento de las características de los objetos: textura, color, consistencia*; por eso se van agregando los diferentes tipos de masas.

Así, las actividades se van modificando en algunos aspectos, incorporando otros contenidos (ya sea textura, color o consistencia), en función de la incorporación de otros materiales (diferentes tipos de masas) y otro tipo de intervenciones (acompañando las exploraciones o proponiendo acciones sobre las masas en relación con la construcción de elementos). Es decir que la secuencia implica reiterar actividades, incluir otras con pequeñas variantes -por ejemplo en las intervenciones-, o más variaciones -como la incorporación de masas con diferentes texturas-.

Si se quiere continuar trabajando sobre estos mismos contenidos, se puede reiterar la secuencia con algunas variaciones, o realizar una que integre algunas de estas propuestas y agregue otras diferentes, o pensar en una nueva, por ejemplo, con otro material como la guata. En función de la evaluación, el docente decidirá si volverán a jugar con masa y cuántas veces, si la dejará para más adelante y pasará a otro material como la dáctilopintura o diferentes pastas y si realizará un proceso similar con las texturas, los colores y las consistencias, pero dejando el trabajo sobre el fraccionamiento y la deformación para una secuencia con la guata.

La organización de secuencias lleva a buscar diferentes posibilidades para poner en juego los contenidos, realizar las actividades y explorar los materiales.

Por ejemplo, con relación a la secuencia con masa presentada, se evalúa que en estas edades los niños se interesan en las combinaciones con los objetos donde prueban relaciones, introducciones, perforaciones o hundimientos, envolvimientos. Entonces se decide incluir actividades con palitos y tubitos para que realicen estas introducciones, perforaciones o hundimientos, y otras actividades en las que pongan en juego los envolvimientos, por ejemplo agregando pedacitos de papel celofán o de tul utilizados en otras secuencias. Ésta es una forma de integrar miniproyectos y/o secuencias a través del trabajo con los mismos contenidos y/o materiales. Es importante que los materiales que se incluyen hayan sido explorados en otra secuencia vinculada directamente con el reconocimiento de sus características, a fin de conocerlos antes de establecer las relaciones con los otros objetos.

Al trabajar las acciones de envolvimiento se trabaja además la relación de "poner en" (meter un objeto dentro de otro), vinculada con el conocimiento lógico y típica de esta edad, lo que muestra que en una actividad hay que trabajar de manera articulada con contenidos referidos a diferentes aspectos y diferentes campos de experiencia.

Por eso sugerimos no considerar una secuencia de literatura con títeres, sino una secuencia de juegos con títeres en la cual se trabajen contenidos de literatura, pero también otros aspectos del campo de "Experiencias para la expresión y la comunicación referidos a los aspectos generales, y tal vez de educación musical y expresión corporal. También se pueden trabajar contenidos de otros campos de experiencias, por ejemplo, "Construcción de la identidad e interacción con los otros" (como ser: "toma de decisiones por sí mismo: elegir objetos y compañeros de juego") o el de "Experiencias para la exploración del entorno y los objetos" (por ejemplo: "el uso social de los objetos", en este caso los títeres).

Es importante resaltar que la secuencia debe tener una unidad de sentido, y ésta le es dada por los contenidos principales que se proponen.

Si se propone para una sala de un año trabajar el contenido *diferentes modos de acción sobre los objetos de acuerdo con las posibilidades que éstos brindan: tocar, frotar, meter y sacar,* éste es el que le dará unidad de sentido a la secuencia. En la primera actividad se pueden presentar rollos de cartón corrugado parados, dividiendo la sala en "sectores", a fin de que los niños recorran los diferentes espacios que se conforman tocando y frotando los cartones. En esta propuesta se está trabajando también la *orientación en los desplazamientos propios.* En la segunda actividad, se agregan a los cartones orificios de diferentes formas y tamaños, y también trozos de goma espuma de diferentes formas y tamaños para meter y sacar por ellos. En la tercera, se le entrega a cada niño un pedazo grande del cartón con los mismos orificios y los mismos trozos de goma espuma. No es adecuado, por ejemplo, plantear como cuarta actividad el uso de los pedazos de cartón para pintar, porque se pierde la coherencia de lo que se está trabajando. Pero sí es muy interesante desarrollar paralelamente otra secuencia con dáctilopintura, utilizando diferentes soportes, y en una de las actividades incorporar el cartón corrugado, ya explorado en la secuencia recién mencionada.

Cabe aclarar que es fundamental, para darle un sentido de continuidad a las secuencias, retomar en cada propuesta, al comenzar cada actividad, lo realizado en la anterior. Esto varía en cada sala según las posibilidades de los niños. Por ejemplo, en una sala de dos años será: *"¿Se acuerdan que el otro día pintamos con las brochas sobre hojas de color?, hoy vamos a pintar sobre el cartón que usamos y vimos que tenía partes levantaditas..."* o *"¿Se acuerdan del cuento del otro día, el del oso? Hoy les voy a contar uno que se llama... y lo escribió una persona que se llama..."* En cambio, en una sala de bebés habrá que traer los objetos sonoros, retomar la exploración de ellos y agregar los nuevos o retomar las rimas de la actividad anterior y luego presentar las nuevas, haciendo en todo caso una mínima mención, por ejemplo, *"Hoy les traje de nuevo los tubitos con los que jugamos ayer..."*

La necesidad de organizar secuencias estimula una búsqueda constante de diferentes posibilidades para poner en juego los contenidos, la realización de actividades y la exploración de materiales. Las secuencias didácticas implican aportes a la posibilidad de realizar propuestas con continuidad y diferentes niveles de acercamiento al objeto de aprendizaje.

¿QUÉ SIGNIFICA SECUENCIAR?

Ya se mencionó que secuenciar no equivale siempre a complejizar.

Agregando distintos tipos de orificios a una caja para que los niños introduzcan las pelotas, podemos afirmar que:

- Las acciones de meter y sacar son muy importantes y dan cuenta del desarrollo cognitivo y motriz.
- Realizar dichas acciones con las aberturas de tamaño grande es bien diferente que realizarlas con orificio de distinta magnitud, en los cuales algunas pelotas entran y otras no.
- Variar, además, los volúmenes de las pelotas o agregar cilindros de goma espuma supone avanzar en el reconocimiento de la variedad de relaciones entre los objetos en función de su tamaño, forma y dimensión.
- Entonces se trata de complejización.

Sin embargo, esto no sucede en todos los casos. **Muchas veces, las secuencias no implican complejizaciones sino variaciones, reiteraciones o recapitulaciones.** Es decir, se puede realizar una secuencia de juegos de aparecer y desaparecer con diferentes telas traslúcidas, semi transparentes, opacas y tules. A lo largo de las distintas actividades de esta secuencia, se utilizan las telas de diferentes tamaños para esconderse y buscarse, taparse y destaparse. En las primeras se realizan **variaciones** en las propuestas de acciones que no implican una complejización y que permiten volver sobre las telas, variando las consignas e intervenciones docentes. Cuando se incorporan telas de diferentes tamaños se plantea una complejización sobre la base de la idea de que las relaciones de tamaño y las diferentes acciones individuales y grupales que se pueden realizar en función de los distintos tamaños implican trabajar otros contenidos y plantear nuevos desafíos. Al avanzar en el desarrollo de la secuencia,

se propone colgar las telas como cortinas por el espacio de juego, armando un escenario lúdico diferente. Esta "subdivisión" del espacio enriquece las acciones de buscarse y encontrarse, aparecer y desaparecer; deja a un lado el taparse y destaparse y agrega el trabajo sobre el reconocimiento del espacio cercano y las diferentes posibilidades de desplazamiento en la búsqueda de los otros. También estamos en presencia de una complejización y una modificación importante en la propuesta, que como tal merece **ser reiterada** en más de una oportunidad. Más adelante, a las telas colgadas se les agregan ventanas que enriquecen el buscarse y encontrarse. Hacia la finalización de la secuencia se integran las distintas telas utilizadas, entonces estamos en presencia de una **recapitulación** de todo lo abordado.

Las mismas secuencias pueden reiterarse en diferentes momentos del año, aunque será conveniente realizarlas con algunas variaciones que den cuenta de la etapa diferente que seguramente estarán pasando los niños, o articularlas con otras secuencias diferentes o partes de ellas.

VARIABLES PARA COMPLEJIZAR

Se complejiza especialmente el trabajo sobre los contenidos y, como consecuencia, muchas veces se modifica el material. El aspecto central no es el enriquecimiento del material, sino el trabajo sobre los contenidos y, en general, esto va acompañado de variaciones en los materiales y las estrategias docentes. Puede suceder que las variaciones impliquen únicamente a las estrategias, es decir, los modos de intervención docente; por ejemplo, menor intervención en las primeras actividades más exploratorias. Puede ser también que el material sea exactamente igual y la variación aparezca en las acciones que se proponen con el material o en las relaciones entre los niños (incentivando primero un trabajo mayormente individual y luego el grupal) o en las interrelaciones entre los objetos o entre los niños y los objetos.

LOS RECORRIDOS DIDÁCTICOS COMO PROPUESTA PARA ORGANIZAR LA PLANIFICACIÓN

La incorporación de las secuencias o miniproyectos a la tarea en el jardín maternal ha significado un gran aporte. Pero con el avance en las ideas didácticas tanto en aspectos teóricos como en función de la reflexión sobre las prácticas, es necesario considerar su integración **en una planificación más abarcativa,** es decir, en el planteo de las **propuestas secuenciadas** que forman parte de los **recorridos didácticos**. Esto no significa descartarlos sino repensarlos y posibilitará una verdadera articulación en el trabajo sobre los contenidos y en las propuestas. A su vez, permitirá la integración en el proyecto áulico global y la vinculación con el proyecto institucional.

Planteamos **un diseño que permita una mirada real de la tarea en el jadín maternal**. La planificación debe plasmar la complejidad de acciones que se desarrollan con niños de 0 a 3 años y, retomando la idea de que se enseña en todas las propuestas, debe incluir de manera integrada, al diseño de las propuestas secuenciadas, las de resignificación de las actividades cotidianas y las de juego espontáneo. Proponemos un modelo de planificación que posibilite esta interrelación entre las diferentes actividades de enseñanza en una trama que dé cuenta de la necesaria articulación de las propuestas, en función de un trabajo integrado sobre los contenidos.

A esta planificación la llamaremos **recorrido didáctico**, porque plasma la idea de un camino a recorrer previamente pensado, pero modificable en función de los sucesos que se vayan desarrollando. **Se lo define** como un **recorrido de enseñanza y aprendizaje**. La idea se basa en una planificación que tome, de la organización de las unidades didácticas y/o proyectos, el planteo de abordar los diferentes objetivos y contenidos en variadas actividades. Es decir, **presenta un modelo semejante a la trama que plantea la unidad didáctica y/o el proyecto:** un grupo de objetivos y contenidos para ser trabajados en un período de tiempo determinado y propuestas de actividades en las cuales en forma interrelacionada se van abordando los diferentes contenidos de la manera más articulada posible.

Así por ejemplo, en una actividad de juegos corporales con pañuelos, se trabaja un contenido como *reconocimiento y exploración de manos y pies* junto con otro como *características de los pañuelos: suavidad y movilidad;* el primero se trabaja también en una actividad con poesías para jugar, junto con el *acompañamiento corporal de poesías.* Mientras que el segundo se trabaja también en una actividad de exploración junto con el *reconocimiento y exploración del espacio cercano.* A esto se refiere la trama, a un *tejido* que entrelaza objetivos, contenidos, propuestas y materiales, permitiendo que se establezcan las diversas relaciones necesarias que estimulan la puesta en marcha de propuestas enriquecidas. Sin embargo, se diferencia de la unidad didáctica y del proyecto porque no implica el trabajo alrededor de ningún recorte de la realidad ni temático, dadas las posibilidades e intereses de la mayor parte de los niños que asisten al jardín maternal.

Pero un tejido no es una madeja enredada, no se puede plantear cualquier contenido para cualquier actividad, sino que se deben pensar, seleccionar y organizar, para darles sentido a la planificación y a la tarea cotidiana.

Pensar la planificación como una trama implica articular, integrar, retomar. **Los recorridos didácticos como instancia organizativa** favorecen además la intención de retomar en las actividades cotidianas los contenidos, acciones y materiales puestos en juego en las propuestas secuenciadas. Estas últimas se planifican como miniproyectos, secuencias, trayectos o itinerarios y se integran en la estructura de esta planificación. Entonces, los objetivos y contenidos se plasman para todas las actividades de enseñanza y no sólo para las que implican mayor intencionalidad e intervenciones. Entendemos por propuestas de enseñanza a las lúdicas y no lúdicas, a la resignificación de las actividades cotidianas (conocidas como actividades de crianza) y a las de juego espontáneo (ver capítulo 1). Entonces, no se trabaja un contenido solamente en una actividad; se trabajan en cada actividad diferentes contenidos entrelazados.

SUGERENCIAS PARA ORGANIZAR LA PLANIFICACIÓN

- **Realizarla mensualmente.** Es el tiempo óptimo para anticipar metas, contenidos y diseñar propuestas, cuando no se considera pertinente la posibilidad de hacerlo alrededor de una temática o recorte. Por ejemplo, no es conveniente elegir trabajar en un momento el cuerpo, en otro el lenguaje, en otro los vínculos, ya que éstos son aspectos que deben trabajarse constantemente.
- **Organizarla en un cuadro**. A fin de visualizar de manera simultánea los contenidos y las diferentes propuestas en las cuales se pondrán en juego. Mejora el seguimiento acerca de cómo se abordan los contenidos en las distintas propuestas.
- **Priorizar los contenidos.** No los materiales. Los cambios en el material acompañan al trabajo sobre los contenidos. Se diferencian, así, de propuestas que implican el uso de un material, luego de otro y ambos unidos, en una tercera actividad. Se propugnan aquellas propuestas que realmente implican una secuenciación con mayor sentido.
- **Los objetivos o propósitos pueden plantearse como objetivo y/o propósitos básicos (incluso previamente al desarrollo del cuadro)** a fin de evitar que los contenidos sean una réplica exacta de aquellos.

Se encontrarán diferentes modos de resolución en los ejemplos presentados en los capítulos referidos a la tarea en las diferentes salas. De todas formas, se trata de decisiones institucionales y/o docentes en función de los aspectos que intervienen en las contextualizaciones de las ideas.

El **recorrido** se concibe como un "camino tentativo de propuestas", que dará cuenta de todas las tareas a desarrollar y su necesaria articulación, a fin de lograr una propuesta significativa e integradora que aborde las áreas del sujeto y del conocimiento. La propuesta se desarrollará especialmente en las salas de bebés y de niños de un año. En la sala de dos años se puede pensar en unidades didácticas y proyectos, mientras que en los tiempos intermedios se pueden desarrollar recorridos o también miniproyectos a fin de no pasar rá- pidamente, en estas edades, de un recorte o temática a otro.

Recorrido didáctico. Mes:			
Objetivos básicos			
Contenidos	**Propuestas de enseñanza secuenciadas lúdicas y no lúdicas (miniproyectos)**	**Propuestas de resignificación de las actividades cotidianas**	**Propuestas de juego espontáneo**
De los diferentes campos de experiencias.	Diferentes miniproyectos, secuencias,trayectos, itinerarios.	Saludo e intercambio. Juego en el patio. Higiene, sueño y alimentación. Se planifica la propuesta base y alternativas o novedades para resignificarla.	Listado de propuestas retomando lo trabajado en las secuencias. Siempre es conveniente plantear actividades simultáneas a fin de que cada niño pueda elegir para este momento lo más deseado y necesitado.

Esta modalidad ofrece la posibilidad de planificar a más largo plazo que los miniproyectos y lograr una mayor articulación. Si bien la propuesta de miniproyectos originalmente planteaba la necesidad de articulación, en las situaciones reales ha sido difícil de concretar. Tal vez, el hecho de plantearlos como secuencias separadas no promueve la posibilidad de entrecruzar contenidos y materiales de los distintos miniproyectos ni el desarrollo de propuestas que integren el trabajo de unos y de otros.

La modalidad sugerida posibilita las articulaciones, ya que se plantean objetivos y contenidos no para una secuencia sino para todo el **recorrido**, con el fin de trabajar los distintos objetivos y contenidos en diferentes actividades de manera entrelazada.

Pero también implica una renuncia: no podemos pensar en objetivos y contenidos para cada secuencia, aspecto sumamente interesante, ya que deja en claro qué se va a trabajar específicamente. Cuando los contenidos se plantean de modo más general, se puede perder claridad con respecto a qué se pretende enseñar en cada propuesta y en qué propuesta se aborda cada contenido. Sin embargo, esta renuncia se justifica para intentar entrelazar, articular y darle más practicidad a la tarea docente.

Una vez diseñado el recorrido didáctico, se organiza el **cronograma semanal** en el cual se plasman las diferentes actividades a realizar. Es importante consignar las actividades cotidianas que se realizan en horarios establecidos y determinar los mejores momentos para el desarrollo de las propuestas secuenciadas y las de juego espontáneo. Luego se van ubicando las distintas actividades, alternando las que abordan diferentes aspectos (secuencia con títeres, secuencia de fraccionamiento con diferentes masas) e implican distintos ritmos (secuencia con rimas, secuencia de meter y sacar con las planchas de cartón corrugado y los trozos de goma espuma).

Se plasman además los momentos de resignificación de las actividades cotidianas (cambio de pañales jugando a taparse y destaparse con un tul), y de juego espontáneo (propuestas simultáneas con cubos de goma espuma, telas y tules, libritos, y objetos sonoros). Se encontrarán ejemplos en los capítulos 7, 8 y 9.

Para cerrar este apartado, se retoma la importancia de la planificación mensual de las jornadas educativas en las cuales se incorporarán los contenidos organizados en los campos de experiencias que articulan las diferentes áreas, y todas las propuestas que forman parte de la trama de acciones que se desarrollan en un período de tiempo.

Lograr el equilibrio entre la sobre-estimulación y la ausencia de propuestas e intervenciones es uno de los mayores desafíos en el jardín maternal, porque implica una observación aguda de lo que los niños aún no dicen verbalmente, la articulación de acciones y actividades diversas y, por sobre todo, un adulto atento y dispuesto para decidir cuándo observar, cuándo acercarse, cuándo hablar, cuándo proponer. El estilo con el cual se interviene también impone una diferencia entre abrumar o enriquecer, acompañar o coartar, invitar o paralizar las acciones e interacciones de los niños.

DESARROLLO DE LAS PROPUESTAS, SU ORGANIZACIÓN

Síntesis de los puntos fundamentales.

- Trabajar los contenidos en las diferentes propuestas de enseñanza, tanto en las propuestas secuenciadas como en las propuestas de resignificación de las actividades cotidianas y las propuestas de juego espontáneo. Por ejemplo, si se está trabajando sobre las propiedades de los materiales, esos mismos materiales acompañarán el cambio de pañales.
- Establecer relaciones entre las diferentes propuestas secuenciadas o plantear propuestas que se integren. Por ejemplo: utilizar los mismos tubos del juego con guata para un juego con tubos de igual tamaño, de diferentes tamaños con y sin orificios, luego con pelotitas y finalmente tubos con diferentes orificios, tapados o no y pelotas de distintos tamaños.
- Diseñar propuestas que aborden diferentes aspectos para ser realizadas en el mismo período de tiempo a fin de trabajar en función de un abanico de experiencias. Por ejemplo, una propuesta de juego con masa o espuma que se vaya complejizando, agregando color o elementos para la experimentación y el juego, intercalada con una propuesta de juego con guata que se vaya complejizando, agregando tubos para introducirla y luego tubos con orificios para enriquecer el juego, intercalada a su vez con una secuencia con títeres.
- Finalizar el trabajo sobre una serie de propuestas secuenciadas articuladas con lo que se denomina "integración de propuestas", en las cuales se realizan algunas actividades incorporando todos los elementos utilizados en ese período de tiempo.
- No realizar secuencias en las actividades cotidianas sino plantear la propuesta general a ser realizada durante todo el período en el cual se desarrollará el recorrido didáctico, anticipando diferentes alternativas

para enriquecerla. Por ejemplo, se planifica, en la actividad de alimentación, la incorporación de la cuchara y se abordará todos los días a fin de ir lográndolo paulatinamente. Pero, además, cada día se desarrollará alguna alternativa vinculada ya no con los contenidos específicos de este momento, sino con lo que se está trabajando en las propuestas secuenciadas, por ejemplo, el aprendizaje de rimas, la escucha de diferentes canciones, el reconocimiento de las características de algunos objetos. Se deben pensar estos momentos como espacios personales o subgrupales muy ricos para aprovecharlos en función de lo vincular y de los aprendizajes, y organizados para que sean tranquilos y placenteros para niños y docentes, logrando un equilibrio entre el respeto por las diferencias y la adecuación paulatina al ritmo grupal que facilita la regulación de su ritmo biológico. La resignificación de las actividades cotidianas ocupa gran parte del tiempo real con los niños pequeños y, si bien éstas son instancias básicas de cuidado, forman parte de la tarea educativa. Por supuesto no es siempre posible destinarle tiempo a su resignificación, pero muchas veces hay espacios para concretarla si se la tiene presente como importante y se la realiza siempre que sea posible. Obviamente, el maestro no va a poder cambiar los pañales a uno de los niños, jugando a la vez a nombrar las partes de su cuerpo con una canción, mientras el resto de los bebés están solo esperando que termine de hacerlo. Esto es adecuado e interesante mientras un docente realiza alguna propuesta de juego espontáneo con el resto del grupo.

Podemos aclarar aquí que para las salas de dos años no es conveniente "resignificar el cambio de pañales", ya que el acento está puesto en que los dejen de usar y un momento personal demasiado placentero no colabora con este objetivo. Sí se debe resignificar en esta sala la propuesta de ir todos juntos al baño, trabajar con las normas sociales como la espera, la autonomía, las normas. Éste es un momento significativo en el ámbito no sólo personal sino grupal, en el cual es importante incluir, al igual que en el momento previo a la alimentación, algunos aspectos vinculados con el lenguaje ("expresión de ideas y sentimientos a través del lenguaje verbal"), con lo corporal ("reconocimiento del cuerpo"), o con lo literario ("repertorio de rimas"). Por ejemplo, se pueden decir rimas acompañadas con los movimientos corporales en el momento previo a la merienda para transformarlo en un momento menos rutinario. Pero, por sobre todo, en la sala de dos años, es fundamental conversar con los chicos, considerando lo social y también el desarrollo del lenguaje verbal. La expresión de ideas y sentimientos a través del lenguaje verbal se trabaja tanto en las propuestas secuenciadas (por ejemplo, en actividades de "lectura de láminas") como en la resignificación de las actividades cotidianas como la merienda. Muchas veces esto se realiza sin conciencia de que realmente se está llevando a cabo algo importante y que el momento de la merienda es un espacio fundamental de intercambio, disfrute y desarrollo de aprendizajes. Por eso, es importante aprovecharlo con los niños y no utilizarlo para adelantar tareas administrativas.

- Las propuestas de **juego espontáneo** también tienen que estar articuladas con las otras propuestas. Es imprescindible ir realizando variaciones en propuestas y materiales, porque es una manera de revalorizar lo didáctico y enriquecer el tiempo de los niños. Por lo tanto, deben formar parte de la planificación a modo de listado de propuestas y materiales, sin consignas ni intervenciones específicas. Incorporarlas en la planificación como propuestas de enseñanza permite saber qué objetos incluir en cada juego a desarrollar en los diferentes momentos del día. Si sólo consisten en bajar el mismo canasto con los mismos elementos, mientras el docente realiza otras actividades, más que un juego espontáneo es un juego inerte. Esta modalidad no favorece ni a los niños ni a la tarea. Obviamente, esto no se contrapone con que el docente pueda proponerlo como una opción organizada, mientras es necesario tener disponibilidad para otras acciones, como se presentó en el inicio de este capítulo en relación con el momento de recibimiento de los niños.

  Algunas aclaraciones:
  - en todas las jornadas hay más de un momento de juego espontáneo;
  - siempre es interesante que haya más de una alternativa para que los niños tengan opciones entre las cuales elegir;
  - la duración no debe ser excesiva, porque inevitablemente se transforman en situaciones de aburrimiento;
  - es interesante retomar aquí materiales y/o juegos realizados en las propuestas secuenciadas, pero con diferente modalidad y grado de intervención docente;
  - se pueden presentar materiales o propuestas nuevas a fin de "probar" el interés que despiertan en los niños y decidir integrarlas en las propuestas secuenciadas de los próximos recorridos didácticos.
- Con respecto a las **intervenciones**, son bien distintas en las diferentes propuestas, pero nunca implican un bombardeo de palabras y consignas, ni el intento de que todos desarrollen las mismas acciones o que jue-

guen el mismo juego en el mismo momento. Es por eso que las propuestas tienen que ser amplias y ricas, posibilitadoras de múltiples y variadas acciones, permitiendo, por ejemplo, dos o tres acciones posibles referidas a más de un contenido.

Por otra parte, no es deseable diseñar situaciones en las que los niños tengan que estar sentados esperando que se repartan los materiales o la comida. En estas edades se lograría únicamente bajo una presión muy costosa para los niños y carente de sentido. ¿Qué les aporta la espera mientras se observan los elementos con los que se va a jugar? Por el contrario, acercarse a buscar y tocar los materiales apenas se ofrecen es una muestra del interés por explorarlos. No hay problema en que se levanten o comiencen a jugar mientras los docentes comienzan a repartirlos.

Habitualmente, se observan situaciones en las cuales se dice: *"No reparto los tules hasta que no estén todos sentados"* y cada vez que el docente va a sacar un tul uno de los niños se para... ¡Se está pidiendo algo sin sentido!, se destina tiempo a cuestiones sin importancia -que tampoco se logran- y se demuestra que no se sostienen las pautas establecidas ya que se terminan repartiendo igual aunque los niños continúen parándose. No hay que temer que los niños participen en constante movimiento, entren y salgan de la actividad: de eso se trata la educación en el jardín maternal.

Ahora bien, el equilibrio entre "la no intervención" y el "exceso de consignas" permite que la actividad sea rica y que se trabaje lo grupal y también lo individual. En este sentido, es fundamental aprovechar los momentos de exploración para dedicarle un momento a cada nene, o dar una consigna grupal y acercarse a los diferentes niños mientras la van realizando, antes de proponer otra o alguna alternativa de ella.

- Con relación a los **tiempos**, hay que aprender a detectar cuándo la actividad "ha empezado a cerrarse". Ése es el momento de anticipar a los niños que está por finalizar, para que puedan ir terminando o haciéndose a la idea de que resta poco tiempo. Así se facilita el momento del cierre, ya que fue anticipado: da cuenta del respeto hacia los niños y se explicita el reconocimiento de todo lo que pueden comprender. La observación atenta permitirá analizar la situación general sabiendo que algunos no estarán dispuestos para el cierre. Muchas veces, cuando en un primer momento pareciera que la actividad debe finalizar, se puede introducir otra consigna y las acciones e intereses resurgen; diciendo por ejemplo: *"qué les parece si ahora con los tules hacemos una casita"*.

  Por supuesto, los cierres son diferentes según las edades de los niños. En una sala de dos años se intenta cerrar todos juntos las actividades y enseñando que cuando uno está con otros las propias acciones se pueden ver limitadas por las de los demás. En general, se ordenan los materiales y se pasa a la actividad siguiente, salvo en situaciones específicas, como, por ejemplo, *"vamos a ir al parque y el que quiera seguir jugando con las botellas las puede llevar"*.

  En las salas de bebés o de un año, se puede realizar un pasaje paulatino a una actividad de juego espontáneo ofreciendo otros materiales. Mientras algunos siguen jugando con la propuesta que "finaliza", quien lo desee comienza a tomar los nuevos objetos. Es un cierre que los niños perciben como un pasaje de una actividad con consignas a otra de juego espontáneo. Pese a todo lo expresado, es importante que las actividades cuenten con un cierre que sugiera su finalización, aunque éste sea breve. Es conveniente demostrar con algunos indicios que la propuesta finalizó, aunque los materiales de la actividad anterior permanezcan al alcance de los niños para que sigan jugando aun sin consignas específicas.

EL LUGAR DE LA OBSERVACIÓN

La observación es un instrumento esencial para el trabajo en educación puesto que brinda información básica para la toma de decisiones vinculadas con los alumnos y con las propuestas didácticas. Adquiere mayor relevancia cuando las posibilidades de expresión de los niños aún no permiten dar cuenta de lo que realmente ocurre en el grupo ni que le sucede individualmente a cada uno de ellos.

Al ofrecer información sobre las acciones más significativas que realizan los niños, la observación permitirá diseñar propuestas que las pongan en juego y, a su vez, que incluyan un nuevo desafío que implique un avance en estas acciones y en los procesos de aprendizaje.

De allí la necesidad de observar objetivamente aquello que los niños hacen, cómo se contactan, cómo se relacionan con los objetos, qué tipos de interrelaciones y acciones realizan y, a su vez, cómo responden frente a lo que los otros hacen o les hacen.

Para que los datos brinden una información válida es preciso analizar los hechos observados atenuando las apreciaciones e interpretaciones subjetivas, "leer" los hechos "tal cual se desarrollaron" y obtener conclusiones cuando ya se cuenta con un bagaje de información suficiente y factible de ser relacionado con otros datos en un encuadre más amplio.

En la complejidad cotidiana se hace muy difícil contar con momentos específicos para observar, pero siempre es posible destinar algunos momentos para "mirar" a cada niño y "registrar las imágenes" que brindarán información importante para escribirla luego. Esos datos ayudarán a adecuar las propuestas e intervenciones a los diferentes requerimientos individuales y grupales.

A través de la observación se pueden reconocer más adecuadamente indicios, relacionar hechos, advertir cómo se relaciona un niño con otros, analizar la individualidad sin perder de vista la visión grupal y viceversa.

Es fundamental tener una visión real de lo que ocurre y cómo ocurre, especialmente en estas edades en las que los niños no pueden transmitir claramente en palabras los hechos sucedidos y necesitan de un adulto atento que haya seguido su secuencia para entenderla eficazmente.

Es más común de lo deseado, por ejemplo, que el docente rete a un niño que está tirando del pelo a otro, sin saber, por ejemplo, qué ha sucedido previamente y cuán justa es su intervención. Tal vez ese niño tira del pelo al compañero que previamente le ha quitado el juguete o le ha pegado, pues se está defendiendo, pero es sancionado como si él hubiera provocado la situación y no se le enseña, con una intervención más justa, que a pesar de todo no debe tirar del pelo a nadie. La justicia se enseña en cada actitud.

Para poder intervenir adecuadamente se debe mirar más allá de lo obvio, comprender más allá de lo expresado verbalmente, escuchar más allá de lo dicho y entender sin palabras. Es esencial valorar los modos de comunicación corporal y gestual, interpretar las acciones (un gesto puede significar que el niño desea salir de la cuna) y revalorizarlas como mensajes de sus sentimientos, necesidades y deseos.

Es necesario:

- Evitar las interpretaciones rápidas y momentáneas.
- Analizar lo observado en un espacio pertinente, que permita el pensamiento reflexivo y fundamentado.
- Reflexionar sobre lo observado en relación con un marco teórico determinado y con otros datos pertinentes.
- Contextualizar lo que se observa: el lugar, el momento, la situación, los presentes.
- No transformar la observación en una especie de "persecución" a los niños.
- Organizar la información de manera adecuada a fin de registrar mejor los datos pertinentes y utilizarlos adecuadamente.
- Realizar los registros diferenciando las apreciaciones subjetivas y los sentimientos personales, evitando su incidencia en la información objetiva.
- Tomar decisiones didácticas a partir de lo observado, pensando en las mejores propuestas a realizar.

Observar desde la reflexión y la comprensión lo que los niños realizan permitirá adecuar y revitalizar las propuestas. La observación debe realizarse sin que interfiera en las acciones cotidianas y desde el sostén en una óptima relación afectiva.

PROPUESTA PARA ORGANIZAR LA EVALUACION[3]

Se propone organizarla en función de:

- Lo previsto en la planificación.
- Lo sucedido y no planificado.
- Logros y dificultades.
- Reajustes y modificaciones para las próximas propuestas.

Esta propuesta de organización de la evaluación se basa en la necesidad de incorporar en ella lo que surge fuera de lo planificado y qué propuestas realizar en función de esto y de los logros y dificultades percibidas. Se puede utilizar tanto para realizar una evaluación que abarque todo lo sucedido a lo largo de una semana, como una diaria que contemple todas las propuestas desarrolladas a lo largo de una jornada. Deben incluirse exclusivamente aquellos aspectos que se consideren relevantes de ser destacados, tanto en relación con las propuestas e intervenciones, como con los aprendizajes de los niños -grupales y/o personales-, si esto fuera necesario. En la evaluación se analizan los aspectos grupales, los individuales, y se suman la reflexión y el análisis sobre todos los componentes de la planificación (objetivos, contenidos, estrategias, actividades, materiales, tiempos y espacios). También se contemplan los aspectos vinculados con el rol del docente. Tomando algunos aspectos de la tarea cotidiana, se presentan dos evaluaciones diarias y sucesivas a modo de ejemplo, así se podrá apreciar la continuidad en los elementos evaluados.

Evaluación de una jornada

Lo previsto en la planificación	Lo sucedido y no planificado	Logros y dificultades	Reajustes y modificaciones para futuras propuestas
Durante el momento del desayuno, debían reconocer el vaso que cada uno utiliza para desayunar.	La ayudante tuvo que acudir a otra sala hasta que la maestra de ésta llegara al jardín.	Pude sentarme a la mesa para acompañarlos y cantarles algunas canciones.	Participar más serenamente y con más disponibilidad en el desayuno, postergando la revisión de los cuadernos para otro momento.
Durante el desayuno, a medida que iban terminando, se levantaban y guardaban sus pertenencias.	Mientras les repartía los vasos, les iba preguntando ¿de quién es este vaso?, pero al ver que estaban demasiado dispersos, me acercaba a cada nene, le mostraba el vaso y preguntaba si realmente era el que él usaba para desayunar.	Resultó arduo que los nenes reconocieran sus vasos, porque estaban demasiado distraídos. Matías tiene la costumbre de chupar la galletita, tirarla al cesto o guardársela en el bolsillo y pedir otra.	En el momento de repartir los vasos, la ayudante colaborará para que los nenes puedan reconocerlos, ya que para esto necesito la atención de ellos.
Durante el momento del cambiado de pañales, retomamos las poesías, realmente me sorprendió la forma en que las escucharon.			Continuaré trabajando con las rimas incorporando títeres.
En la actividad de juego espontaneo con bloques, los nenes construyeron compartiendo materiales y momentos de juego.	En la actividad de juego espontáneo con bloques, los nenes construyeron torres; se pudo observar la presencia del juego simbólico (los nenes llamaban a sus mamás por teléfono), cada uno eligió su espacio de juego, llevó los bloques que necesitaba y desarrolló su juego.	Durante el juego libre con bloques no surgieron dificultades, cada uno pudo jugar con su material y, en algunas ocasiones, se pudo observar que dos nenes jugaban juntos, armando torres.	Incorporaremos muñecos para jugar con los bloques. Participaré del juego para acompañar intercambios y producciones.

Evaluación de la jornada siguiente

Lo previsto en la planificación	Lo sucedido y no planificado	Logros y dificultades	Reajustes y modificaciones para futuras propuestas
Continuamos trabajando sobre el reconocimiento de los vasos de cada uno. En el momento de repartir las galletitas, les puse las bandejas sobre la mesa y les expliqué cómo íbamos a hacer para sacar las galletitas (sacamos una por vez). Luego se realizó la actividad de higiene, y mientras la ayudante les cambiaba los pañales a los nenes, les canté algunas canciones.	Tuve especial cuidado con Matías para que sacara una galletita por vez, y terminara la que tenía en su mano.	Todos los nenes de alguna manera dijeron cuál era su vaso, algunos de ellos lo hicieron verbalmente y otros a través de gestos con el cuerpo (extendiendo la mano en dirección al vaso que yo sostenía). Matías sacó una galletita por vez.	Me gustaría incentivarlos para que los niños que no identificaron verbalmente sus vasos, lo vayan realizando poco a poco.
Después de terminar con el cambiado de pañales, empezamos con la actividad con	La masa estaba demasiado blanda, por la forma en que se había desparramado por la	Federico se sentó y cantó algunas canciones con nosotros, la estrategia que utilicé	Para una próxima actividad con masa, verificaré el estado de ésta unos minutos antes

masa que teníamos planificada para hoy. Repartí la masa a los nenes. La masa estaba adentro de un vasito envuelta para regalo, comenzaron a romper los papeles cuando todos tuvieron el suyo.	mesa. Intenté despegarla, pero estaba demasiado adherida, me parecía mejor suspender la actividad pero los chicos estaban entusiasmados. Los llevé al baño para lavarse mientras la ayudante intentaba limpiar la sala.	para ello fue que entre todos (los nenes y yo) lo llamamos, para que viniera a sentarse con nosotros; al principio, parecía que no había dado resultado, pero después poco a poco se fue acercando. Cuando me acerqué a la mesa, percibí que la masa empezaba a pegarse en los guardapolvos y en la ropa de los que no tenían guardapolvo.	de empezar la actividad. Nos organizaremos mejor con la ayudante para distribuir tareas con respecto a la limpieza y el orden. Cuidar la preparación de los materiales y probarlos antes de la actividad.

LA PLANIFICACIÓN COMO DISEÑO TENTATIVO

En el capítulo 2 se afirmó que no se puede dejar librado al azar el aprendizaje de los niños, de allí la importancia de la planificación, de propuestas previamente diseñadas en función de determinados objetivos, contenidos estrategias, materiales, tiempos y espacios. Muchas veces, se percibe la planificación como una sobrecarga de trabajo y no se advierten sus aportes a la práctica. Sin embargo, el diseño previo permite otra mirada que posibilita, en la práctica, modificar, desarticular, cambiar, recrear. Hay una gran riqueza cuando se pueden concebir y desarrollar propuestas fundamentadas y diferentes, que no ocurrirían en un marco de improvisación (si surgieran no se dispondría de los elementos adecuados para hacerlas). Esto no significa que la práctica no supere lo que está escrito de antemano, pero a través de la planificación se puede imaginar un recorrido por el cual avanzar en un sentido determinado sabiendo a dónde se quiere llegar.

Ahora bien, planificar no es sinónimo de delimitar rigurosamente ni de anticipar rígida y estáticamente. Por supuesto, se evalúa y rediseña constantemente *"hasta acá llegué o no"*, *"por qué"*, *"de dónde parto en la planificación siguiente"*. Lo que resultaba una sobrecarga pasa a ser un instrumento de ayuda para afrontar la complejidad cotidiana y para profesionalizar la tarea.

Contrariamente a la creencia general, en las salas a las que asisten los niños más pequeños es de fundamental importancia tomar las decisiones previamente dándoles una unidad de sentido a las propuestas, porque los tiempos implican una compleja articulación entre las diferentes propuestas de enseñanza. No se trata de "llenar todos los tiempos", sino de enriquecer los momentos desde la intencionalidad pedagógica. Esto es posible si se considera a las propuestas como verdaderas instancias de aprendizaje, que asumen en la institución un carácter pedagógico, sistemático y escolar.

Lo que los niños aprenden en estos primeros años de su vida deja huellas imborrables en su persona; los estilos en los vínculos y las actitudes transmiten una visión del mundo y los contactan con sus posibilidades. El interés y la satisfacción de los niños son los mejores indicadores de la importancia y la pertinencia de las experiencias. El docente debe asumirse como responsable de lo que sucede diariamente, respetando lo que sus alumnos son y pueden.

No dejar que el tiempo transcurra inerte y librado al azar también tiene que ver con el respeto: pensar, decidir, buscar lo mejor, preparar, innovar.

"No es que sea erróneo, en esencia, planificar ciertas actividades, pero, más que una lista, hace falta tener un buen proyecto" (Pérez Gómez, 1992) y un buen proyecto educativo en estas edades debe ofrecer oportunidades de exploración, de juego y de contactos placenteros.

La planificación, como tramo de la escala de especificación curricular, no es una mera aplicación de lo prescripto. Son las decisiones y las acciones concretas de docentes y equipos directivos las que les dan vida y sentido a los lineamientos curriculares.

Cuadro 1

La planificación en el primer ciclo
de la escuela infantil
↓
Recorridos didácticos

Planificación mensual de las
propuestas de enseñanza

↙	↓	↘
Propuestas secuenciadas -Miniproyectos- Trayectos-itinerarios-secuencias	Propuestas de resignificación de las actividades cotidianas	Propuestas de juego espontáneo
↓	↓	↓
Secuencias de actividades que se complejizan, modifican o reiteran	Propuesta base con diferentes alternativas	Listado de actividades simultáneas

Trabajo simultáneo y complementario sobre los objetivos y contenidos
↓
Rol docente ← Sentido de la tarea → Juego
↓
Situaciones de enseñanza y aprendizaje

Ideas para recordar

CAPÍTULO 5

- No hay forma de prever las acciones si no es a través de una planificación que incorpore las propuestas a realizar. Tampoco es posible ni deseable anticipar absolutamente todo creyendo que sucederá tal cual se imaginó.
- Una planificación concebida como un instrumento que colabora con la tarea de los docentes y las instituciones es una herramienta flexible que se adecua a los cambios y necesidades que se van sucediendo.
- La planificación es una trama flexible y dinámica que permite anticipar de manera abierta todo lo posible de ser pensado previamente. Desde estas anticipaciones se pueden establecer modificaciones, agregados u omisiones cuando se va evaluando el modo en que se van realizando las propuestas.
- La planificación es fundamental para las instituciones, porque permite articular las tareas de las diferentes salas, organizar el encuadre común y mantener la coherencia en el proyecto compartido.
- La planificación pone en juego un determinado enfoque didáctico enmarcado en los aspectos teóricos e ideológicos que sustentan los lineamientos curriculares vigentes. Será necesario conocerlos y comprenderlos. Para planificar, asimismo, es importante definir los componentes del modelo didáctico, su inclusión en la planificación, y las posibles propuestas de actividades en función de estos aspectos.
- Componentes del modelo didáctico: los objetivos/propósitos, los contenidos, las estrategias, las actividades, los materiales, los tiempos, los espacios, la evaluación.
- La planificación en el jardín maternal presenta aspectos comunes con las que se organizan en otros niveles o ciclos educativos y otros diferentes adecuados a la enseñanza de niños pequeños.
- Modos de organización de la planificación anual y periódica.
- La planificación periódica difiere en las distintas salas. En las salas de bebés y de niños de un año, se trabaja con **recorridos didácticos mensuales** que articulan las propuestas secuenciadas con las propuestas de resignificación de las actividades cotidianas y las de juego espontáneo. En las salas de dos años, los recorridos didácticos dejarán lugar a las planificaciones organizadas alrededor de un recorte de la realidad (unidad didáctica) o una temática/problemática a abordar y plasmar en un producto final (proyecto).

  En función del desarrollo específico de las propuestas de enseñanza en los niños más pequeños, se plantean: propuestas secuenciadas, propuestas de resignificación de las actividades cotidianas y propuestas de juego espontáneo. Las propuestas de enseñanza secuenciadas incluyen diferentes grados de presencia de lo lúdico, siendo algunas específicamente lúdicas y otras no.

  Estas actividades se deben integrar en la planificación periódica porque son propuestas de enseñanza y como tales implican la enseñanza de contenidos. Los contenidos se trabajan en los diferentes tipos de actividades, aunque esto se realice de manera distinta en función de las diferencias entre los estilos de cada propuesta.
- Las propuestas de actividades de enseñanza en estas edades implican necesariamente volver sobre los mismos objetos, acciones, contenidos, espacios, modalidades, evitando que sea una eterna reiteración de aspectos que por su repetición pierden sentido y significado. Dadas las características de los niños y las tareas en el jardín maternal se deben retomar los aspectos a enseñar en los diversos tiempos y espacios.
- Las secuencias didácticas permiten realizar propuestas con continuidad y diferentes niveles de acercamiento al objeto de aprendizaje. Estas se denominan de diferentes maneras: miniproyectos, itinerarios, secuencias, actividades secuenciadas, trayectos.
- Organizar secuencias no implica necesariamente, como se entendió tradicionalmente, únicamente complejizar, sino además variar, reiterar o recapitular.
- Se propone un diseño de planificación llamado **recorrido didáctico**, que plasma la idea de un camino a recorrer previamente concebido, pero modificable en función de los sucesos que se vayan desarrollando. Se lo entiende como un recorrido de enseñanza y aprendizaje. Es un modelo semejante a la trama que plantea la unidad didáctica y/o el proyecto. Permite una mirada real de la tarea y plasma la complejidad de acciones que se desarrollan; la planificación debe incluir de manera integrada el diseño de las propuestas secuenciadas, las de resignificación de las actividades cotidianas y las de juego espontáneo interrelacionadas en una trama que dé cuenta de su necesaria articulación.
- La observación es un instrumento esencial para toda propuesta de trabajo. Brinda información básica para la toma de decisiones vinculadas con los alumnos y con las propuestas didácticas. Cobra más importancia cuando las posibilidades de expresión de los niños aún no permiten que den cuenta de todo lo que realmente les sucede.

"La escuela es, con certeza, un espacio de encuentro en muchos niveles. Los escolares (especialmente los niños y niñas pequeños) se verán abocados a mantener contactos con personas, con objetos, con informaciones, con ideas, con normas, etcétera. Las oportunidades de abrirse a esos encuentros serán, sin duda, múltiples y muy variadas.

El valor añadido que la escuela aporta a los niños y niñas es, justamente, el enriquecimiento de la dimensión encuentro: cuanto más variado, más profundo, más retador, más plural, etc., es el encuentro, tanto más se enriquece el bagaje de experiencias a través del cual los niños van creciendo personal e intelectualmente.

De todas maneras, este encuentro posee una característica muy particular: se trata de un encuentro y una relación forzada. Los sujetos no la escogen, se ven forzados a mantenerla. No se escoge (en general, y, desde luego siempre que se es pobre) la escuela, no se escogen los profesores, no se escogen los compañeros, ni los aprendizajes ni las experiencias (en ocasiones, sí).

Esta sensación de imposición puede acabar malogrando buena parte de la satisfacción que los encuentros y las actividades escolares serían capaces de generar por sí mismas. Pero posiblemente esta condición de lo escolar afecte menos a los niños pequeños que a los más crecidos.

No es fácil para la escuela resolver el dilema entre la ***imposición y la libre opción****. Es cierto que esa misma situación puede convertirse en una nueva ocasión para ampliar el espectro de modalidades de relación. Pero lo es, también, que impone la necesidad de reforzar la sensibilidad institucional y de los educadores para intentar equilibrar la situación y aproximarse (en la adaptación de la oferta formativa, en la dinámica de funcionamiento, etc.) a las circunstancias individuales de los niños a los que se atiende.*

Lo que se precisa, señala Licia Magnani,[4] es una "escuela que acoja" realmente a los sujetos que acuden a ella (la scuola accogliente, como la llama ella)".

En opinión de esta autora, incluso los "ritos de acogida" actualmente existentes responden a esa tendencia de la escuela a imponer su propio modelo por encima de cualquier consideración más sensible a las demandas reales de los sujetos." [5]

Miguel Zabalza

Notas

1. Harf, Ruth, "Poniendo la planificación sobre el tapete".
2. La idea original de secuenciar las propuestas de actividades en el jardín maternal surgió hace muchos años del Equipo de Residencia del Instituto del Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston", en especial de Elvira Pastorino, Alicia Spinelli, Irma Montoto y Rosa Violante.
3. Realizado por Grettel Winter en el marco de su residencia en el I.E.S. "Sara C. de Eccleston"
4. Magnani, L., "La scuola accogliente".
5. Zabalza, Miguel, "Equidad y calidad en la educación infantil: una lectura desde el currículo".

El rol docente y los modos de intervención

Educar a los más pequeños es una tarea de las más bellas y complejas a las que debe dedicarse la humanidad. Sabemos que los modos en que es educada la infancia inciden fuertemente en su desarrollo y conocemos de la gran influencia de los acontecimientos en las primeras experiencias del ser humano. Educar a los más pequeños es ayudarlos a introducirse en el mundo y ser parte activa de la sociedad; sus creencias, sus saberes, sus modos culturales. Pocas tareas igualan a este proceso educativo en cuanto a su riqueza, posibilidades y responsabilidad. Por esto, la educación de los niños preocupa y ocupa a los hombres llevándolos a pensar y revisar constantemente las posturas y acciones adecuadas para formar a los miembros de la sociedad.

Ya hemos abordado variados aspectos vinculados con el rol del docente en la educación de los niños pequeños. En este capítulo se aborda la influencia de la modalidad docente en las posibilidades que despliegan los niños.

A pesar del alto grado de complejidad y responsabilidad que implica, la docencia sigue siendo una profesión "bajo sospecha" que no cumple con los requisitos para "pertenecer" al campo de lo profesional.

Si una sociedad no reconoce el lugar prioritario de la educación y de los que de ella se ocupan, si no cuida y respeta a quienes asumen el desafío de enseñar a los niños, difícilmente podrá encontrar los caminos hacia la dignidad y el crecimiento.

Los profesionales que se ocupan de la educación de los niños deben estar formados, capacitados, ser reconocidos, cuidados y bien remunerados. Son expertos que desarrollan una tarea profesional que requiere alto grado de precisión, aún más importante cuando trabajan con niños que asisten al primer período de la escuela infantil.

CONFUSIONES EN EL DESARROLLO DEL ROL DOCENTE

- No es considerado un trabajador porque debe amar lo que hace. Es cierto que se requiere amor por el trabajo, pero como toda situación laboral merece una remuneración adecuada en relación con el lugar social que se le reconoce. La falta de un pago adecuado a la cantidad de horas de trabajo y a la multiplicidad, responsabilidad y complejidad de las tareas que demanda el desempeño del rol, es una muestra de la falta de reconocimiento de la docencia como profesión y del valor de su lugar social.
- La imagen de "apostolado" más que de profesión, basada en un "amor maternal" a los niños, se asocia a una función de cuidado y de afecto antes que a la de enseñanza.

Pese a que se trata de una profesión que requiere solvencia para poder enseñar y tomar las decisiones más adecuadas, en general se considera que "no se necesita saber demasiado para cuidar a los niños pequeños".
- Se promueve una confusión en los vínculos perdiendo de vista el encuadre institucional y escolar que debe sostener las acciones desde un desempeño profesional.

Pensamos en un docente comprometido con lo que hace, que ama lo que enseña y valora su tarea como un aspecto fundamental en el desarrollo y aprendizaje de los niños.

El docente pone en juego -en sus elecciones, decisiones e intervenciones- un marco teórico sustentado en su propia ideología, que se transmite de manera constante en el contacto y el estilo de vínculo que establece con los niños. Siempre transmite cultura e ideología y lo hace a través del cuerpo, la mirada, los gestos. Pone en juego, en todas sus acciones, sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre los niños, sobre su rol, sobre el mundo. Éstas ejercen influencias fundamentales en las decisiones, en las intervenciones y, especialmente, en los vínculos.

Pese a la desvalorización social, el docente que educa a los niños más pequeños debe ser un experto que disponga de conocimientos fundamentales para desempeñarse en situaciones con alto grado de complejidad. Y debe, además, poner en juego estos saberes profesionales con alto grado de idoneidad y compromiso.

La desvalorización, sumada a las malas condiciones de trabajo y a la falta de reconocimiento de su importante lugar social y de la complejidad de su tarea, lleva a un sentimiento de malestar que se trasluce muchas veces en enfermedades físicas y psíquicas, en la aparición de agotamiento y desgano que repercuten en sus acciones y en los aprendizajes de los alumnos.

Pese a este panorama, ¿qué motiva a los docentes?, ¿qué les permite continuar, avanzar, creer? La prioridad puesta en los niños.

Ahora bien, toda situación de enseñanza implica un encuentro entre docentes que enseñan, alumnos que aprenden y saberes-conocimientos-contenidos escolares a ser alcanzados por los alumnos con la mediación de los docentes, en un contexto alfabetizador que los favorezca y que sea además texto de enseñanza.

El docente debe saber para poder enseñar. ¿En el jardín maternal también? Por supuesto, tal vez conozca de manera práctica los contenidos a trabajar, pero la docencia debe sostenerse en un saber profesional. El docente debe conocer y decidir qué contenidos trabajar y saber el modo de abordarlos con los niños pequeños, reflexionando sobre el lugar de sus gestos y actitudes, y sobre la importancia de su disponibilidad corporal y lúdica en la apropiación de aquellos. No todas las personas pueden establecer contactos sólidos y confiables, cercanos y sin confusiones, intensos pero enmarcados en un desempeño profesional.

Las situaciones de enseñanza en las primeras etapas de la escolaridad implican un compromiso incomparable, requieren una búsqueda constante de las estrategias pertinentes y una conexión profunda con el sujeto que se está formando. Lejos de ser considerada como una tarea para quienes no pueden acceder a otras supuestamente más complejas, la docencia en edades tan tempranas es una profesión que implica formación específica, capacitación constante y un encuadre de reflexión continuo que permita sostener el desarrollo de acciones especificas con alto grado de responsabilidad.

Pero los docentes no pueden alcanzar estos logros solos. La tarea docente se encuadra en los lineamientos de un sistema educativo y en el trabajo que la institución enmarca desde la modalidad que asume. Un docente que trabaja en equipo, que mantiene una comunicación fluida y reflexiva con el equipo de dirección y dispone del espacio para desarrollar su tarea de manera autónoma y compartida, podrá desempeñar su rol con responsabilidad. Un docente respetado en sus derechos y protegido por el sistema educativo y el Estado podrá asumir y fundamentar mejor sus acciones.

Pero, en muchos casos, la compleja tarea que integra a docentes, directivos y escuelas, está enmarcada en el desprestigio y la pérdida de reconocimiento de su profesionalidad. Sin embargo, la búsqueda de nuevas y mejores alternativas forma parte de la ideología de muchas de las personas vinculadas con la educación. Pese a la complejidad de las situaciones, el docente y las escuelas encuentran opciones y cada educador puede realizar una elaboración personal basada en su compromiso ético.

Propugnamos un docente crítico y reflexivo que analice sus acciones, considere alternativas y tome decisiones fundamentadas. Un docente responsable que asuma el valor de sus actitudes y no baje los brazos, sino que los abra para cobijar y proteger a la infancia. Un docente que sepa de su lugar en la vida de los niños y de la influencia de sus acciones. Que reconozca su responsabilidad para crear un contexto de respeto en el interior de las salas y de las escuelas, que ilumine -en la medida de lo posible- aquello que sucede más allá de ellas.

Ahora bien, el educador debe organizar el ambiente para que los alumnos aprendan. ¿Cómo hacerlo desde la creación de ámbitos de respeto por los derechos de todos? Esto significa escuchar, entender, esperar, acompañar, comprender, ayudar, incentivar, atender, sostener, generar, apostar, alentar, proponer, observar, transmitir, crear y recrear. Significa transmitir con el cuerpo, las acciones y las palabras: *"estoy aquí para cuidarte, ayudarte y protegerte, para brindarte un espacio de contención y aprendizajes, para proporcionarte una educación justa en un contexto justo"*. Desde esta posición los docentes, con la mirada puesta realmente en los niños, pueden hacer para ellos, crecer con ellos, aprender de ellos. Pueden acompañarlos en nuevos emprendimientos y desafíos. Así los niños podrán sentirse cómodos, queridos y cuidados. *"Es simplemente una tendencia humana: sentirse apreciado por alguien genera la retribución de ese sentimiento"* (Bruner, 1996).[1]

El contacto es necesario para construirse, por lo cual al niño no lo beneficia estar mucho tiempo sin contacto, sin voces, sin un cuerpo a cuerpo; el contacto es, desde el punto de vista del docente, una intervención corporal. Cuando se necesita calmar a los niños y no "alcanzan las manos", la voz y la mirada pueden ocupar el lugar como un contacto, esto implica buscar las estrategias posibles en el devenir cotidiano comprendiendo el valor del "estar cerca", de allí "la diferencia entre tener y sostener" (Calmels, 2003).

El educador para enseñar "debe prometer un destino" y ese destino "se juega en la educación" cuando la promesa del que enseña consiste en prometer al otro la posibilidad de ser algo radicalmente distinto de lo que es. Enseñar también es apostar a la esperanza, a que el otro sea alguien en la vida. Es "estar", es mantenerse cerca y saber correrse a tiempo (Antelo, 2000).

El docente como profesional transmite cultura, pero debe cuidar los modos en que lo hace y tener claridad en los efectos y responsabilidades del ejercicio de su autoridad. El educador no puede evitar las decisiones éticas y la reflexión educativa. La convicción del educador en la "educabilidad" de los alumnos es un postulado de la misma posibilidad de educar. El principio de la educabilidad se desmorona si el educador no está convencido, no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se propone, sino de que él mismo es capaz de contribuir a que lo consiga (Meireu, 2001).

El docente es un experto que decide qué procesos desarrollar, qué contenidos priorizar, qué propuestas son adecuadas para ponerlos en juego. En sus acciones ejercen influencia su historia e ideología personal; también lo que sucede en el contexto general y en su lugar de trabajo.

Con actitudes de cuidado y respeto se logran procesos de enseñanza enriquecidos. Enseñar también es una forma de cuidar y respetar los derechos de los niños a una buena educación. Las acciones sin sentido también son una forma de maltrato.

El docente establece con cada uno de sus alumnos un vínculo de dos, siendo él el responsable principal de lo que sucede en ese vínculo.

El tipo de vínculo y el estilo de comunicación que el docente pone en juego y transmite con cada una de sus actitudes implican una enseñanza sobre los modos de interacción y sobre el mundo que los niños van aprendiendo cotidianamente. Los niños aprenden sentimientos y actitudes, hechos y formas de accionar observando las actividades de los adultos significativos y a través del modo en que son atendidos.

El docente a cargo de niños pequeños debe ser sensible para hacer visible lo invisible y traducir lo que no se dice, para sostenerlos desde lo pedagógico incluyendo la contención afectiva y el cuidado.

RESPONSABILIDADES DEL DOCENTE

- Desplegar una relación afectiva con los niños y las familias, encuadrada en el respeto y la responsabilidad sobre su tarea.
- Comprender que sus acciones y actitudes dejan huellas en los niños y sus familias.
- Reconocer las posibilidades de los niños siendo mediador entre la cultura y los alumnos.
- Observarlos y situarse un paso más allá de su nivel de desarrollo real, guiándolos para que avancen en sus procesos de aprendizaje.
- Realizar propuestas respetuosas que andamien los incipientes logros, favoreciendo los aprendizajes desde la intencionalidad de la enseñanza.
- Planificar integrando los diferentes tipos de actividades en un recorrido significativo enmarcado en un proyecto educativo de calidad.
- Considerar las inquietudes e intereses de sus alumnos e incluirlos en la tarea diaria.
- Crear un ambiente alfabetizador, preparar el espacio lúdico y diseñar el escenario didáctico.
- Establacer como objetivo principal el desarrollo de sujetos autónomos, en un marco de convivencia y respeto mutuo.

- Considerar el aprendizaje como un proceso activo, brindando al niño situaciones para el contacto directo con los objetos y el establecimiento de relaciones.
- Considerar al aprendizaje como un proceso continuo -de ajustes y desajustes-, activo -que está sucediendo siempre-, personal -que se construye desde adentro- y social -en interacción con los otros y con situaciones de enseñanza ricas y pertinentes-.
- Fomentar la participación activa, el intercambio, el protagonismo en la construcción del conocimiento, la libertad en un marco de respeto.
- Intervenir activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en su organización, desarrollo y evaluación, con flexibilidad frente a los cambios necesarios.
- Acompañar a los niños en sus procesos personales y grupales, respetando las diferencias e individualidades, colaborando en las búsquedas personales.
- Aprender junto a sus alumnos, enriquecerse con su tarea, enriquecer constantemente su rol, buscar nuevas estrategias.
- Descubrir, problematizar y sugerir caminos para la transformación de las acciones y las relaciones.
- Alentar a los niños a que interactúen entre ellos y realicen paulatinamente tareas compartidas.
- Facilitar el aprendizaje de la elaboración y el control de normas, construir las normas con los niños.
- Garantizar la igualdad de oportunidades brindando apoyo y conocimientos pertinentes.
- Evaluar constantemente su tarea desde la reflexión y la búsqueda, mantenerse en constante formación y reflexión sobre su rol y sus actitudes docentes.
- Valorizar su tarea como agente fundamental y protagónico de las instituciones escolares responsables de la formación integral de los niños.
- Constituirse en un agente de cambio, considerando la función transmisora y también transformadora de la escuela.
- Mantener coherencia entre lo que piensa / siente / dice y hace, buscar estrategias adecuadas a sus posturas.
- Ser líder democrático, haciéndose cargo de su autoridad y asumiendo su responsabilidad sin dejar filtrar conductas autoritarias.
- Ser creativo y permitir la creatividad de los niños, pensar y enseñar a pensar.
- Fomentar la integración a la sociedad, la interacción con el medio y la organización de la realidad por parte de los alumnos a través de propuestas coherentes.
- Ser agente socializador y formador de una personalidad integrada teniendo claros los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas adecuadas y coherentes.

Es necesario creer que el otro puede aprender, creer en la educabilidad de todo sujeto.

El principio de educabilidad se desmorona completamente si cada educador no está convencido, no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se propone, sino de que él mismo es capaz de contribuir a que lo consiga. El principio de educabilidad desaparece si no es "puesto en juego" por un educador que crea que cada alumno lleva en su interior toda la humanidad en potencia y puede apropiarse de todo lo que ésta ha elaborado, para comprenderse y comprender al mundo. Entonces, el sentido de la tarea docente es hacer aparecer lo humano; educar es promover lo humano y construir la humanidad (Merieu, 2001).

Cuando el docente cree en la educabilidad, actúa en consecuencia, buscando las estrategias para que los alumnos aprendan; cuanto más responsable se siente de los aprendizajes de los alumnos más se adentra en la búsqueda de estrategias para que los alcancen. Si quiere enseñar debe testimoniar confianza en que el otro puede aprender. Los alumnos y sus logros son la razón de las acciones y de la profesión docente.

El niño no es un objeto que se puede fabricar sino una persona que se construye a sí misma. Es fundamental permitirle construirse como un ser que necesita ser acompañado al mundo y entrar en el conocimiento del mundo; introducido en ese conocimiento y no moldeado, ayudado y no fabricado. Debemos acogerlo como un sujeto que está inscripto en una historia y al mismo tiempo representa una promesa de superación radical de esa historia, un sujeto capaz de comprender el presente y construir el futuro. Reconocer al alumno pequeño como una persona que el educador no puede moldear a su gusto, que se le resiste para recordarle que no es un objeto que se fabrica sino un sujeto que se construye, implica ofrecer y no imponer. Entonces, la transmisión de conocimientos y saberes no puede hacerse de manera mecánica, porque supone una reconstrucción de saberes por parte del sujeto que aprende que va a inscribirlos en su propio proyecto. La educación no puede desencadenar mecánicamente un aprendizaje, pero sí puede crear espacios de seguridad en los cuales el sujeto pueda atreverse a hacer algo que no sabe para aprender a hacerlo (Merieu, 1998).

El sentido de la educación es crear espacios de seguridad para que el niño se atreva a hacer cosas de la mano cálida de un educador. Debemos recordar que la autoridad implica hacer crecer, incrementar, y se relaciona con sostener y colocar andamios para retirarlos a tiempo.

Se trata de hacerle un lugar al que llega y ofrecerle ocuparlo recorriendo el camino de la conquista de la autonomía, en el cual el sujeto avanza cada vez que hace propio un saber, lo utiliza por su cuenta, lo modifica (Merieu, 1998). Entonces, ¿qué educador, para qué escuela y para qué alumnos?

Pensamos, como plantea Francesco Tonucci en un maestro nuevo para una escuela nueva para un mundo mejor.

"Para que los niños puedan expresarse, y tengan el deseo de hacerlo, hace falta que los adultos sepan escuchar. Esto no significa solamente disponerse a escuchar, sino también intentar comprender, dar valor a las palabras, a las verdaderas intenciones de quien habla. Todos los niños hablan, pero no siempre los adultos son capaces de recoger el mensaje. Especialmente los niños que hablan poco y se expresan mal tienen, sin duda, cosas importantes que decir y sólo esperan adultos capaces de escucharlos y de comprenderlos." [3]

Lo actitudinal en el jardín maternal adquiere dimensiones fundamentales en relación con los aprendizajes y básicamente con el desarrollo general de los niños. Cada una de las actitudes de los adultos cercanos "deja huellas" que impregnan el presente y el futuro de los niños. Cada gesto transmite significados; una sonrisa, una caricia, un modo de acercarse, marcan el rumbo en las relaciones y en la vida.

Bruner (1996) señala la importancia del rol docente en el proceso de aprendizaje por descubrimiento, en tanto proporciona a los niños tareas prácticas para aplicar la información y actividades para recordarla. Nuevamente desestimamos la falsa premisa de la no intervención docente para que se realicen aprendizajes interesantes. Centrar la educación en los niños no implica, desde ningún punto de vista, "entregar" la autoridad docente, sino construirla desde el respeto por el niño y su lugar en el mundo.

Retomando los conceptos de Vigotsky y Rogoff, volvemos a la idea del docente que construye puentes entre lo que el niño sabe y la nueva información que deberá aprender; que estructura y apoya los esfuerzos de los niños, que comienza paulatinamente a transferirle la responsabilidad de la situación para que pueda lograr la resolución de los diferentes problemas y situaciones que se le van presentando. Es en la Zona de Desarrollo Próximo donde el adulto va transfiriendo paulatinamente el control de la situación a los alumnos. De eso se trata el rol docente.

Ahora bien, es imprescindible conocer y reflexionar acerca de las concepciones que sustentan las decisiones cotidianas, para fijar con claridad los objetivos y desarrollar una organización fundamentada de la tarea de enseñar. El docente para enseñar tiene que "pasar", es un transmisor de lo que le han dado y de su trabajo sobre ello. "Pasa" conocimientos, valores, destrezas (Antelo, 2000).

La interacción social con un adulto tiene muchas ventajas para el niño, ya que a través de ella aprende a saber que es especial y a confiar en las personas formando una actitud positiva hacia el estar con otros. Estas interacciones se deben suceder con naturalidad (Willis y Ricciutti, 1990).

Para favorecer estos contactos, podemos pensar en la idea de un "educador clave", estable, que sostenga el vínculo preciso y cercano con cada niño (Goldschmied y Jackson, 1997). Esto cobra sentido real cuando realizan con el niño las tareas verdaderamente significativas para él. *"Muchas veces hemos observado en las escuelas infantiles que una 'educadora clave' de un niño atiende quehaceres impersonales, mientras al pequeño le da de comer o lo consuela otra persona. Si no se da prioridad al sistema de la persona clave en la organización de la jornada, es posible que el niño no tenga más contacto con la educadora que tiene asignada que con cualquiera de las otras personas del centro. En ese caso, la relación no puede tener para él ningún significado real. Los niños muy pequeños sólo saben reconocer un interés especial si se expresa en una interacción cercana día tras día."* [4]

Los docentes del primer ciclo de la escuela infantil deben desempeñar su trabajo con integridad, recordando constantemente que trabajan con las edades más vulnerables. La educación requiere responsabilidad, autonomía integridad y decisión, características asociadas a valores profesionales ineludibles en el trabajo docente.

UN DOCENTE EN CAMINO[5]

Pensamos en un docente como lo imagina Paulo Freire, "progresista", es decir, sincero, que expresa lo que siente; que entabla una buena relación con sus alumnos, dando lugar a las experiencias personales, las preguntas, los conflictos, los intereses y las motivaciones. Que haga vencer el miedo a la dificultad y que fomente la resolución y el coraje para superar los problemas.

"El docente progresista debe tomar una actitud responsable como autoridad educadora, y es siempre una actitud política la que toma aunque sea inconscientemente. Un educador progresista es el que busca acercarse a sus alumnos mediante el discurso y el testimonio de humildad, valentía y tolerancia, entre otras cualidades para propiciar un clima de aprendizaje cordial, donde la toma de decisiones dirigidas a mejorar y superar obstáculos, la seguridad frente a las decisiones tomadas y la alegría de vivir sean constantes y renovadoras." [6]

Además, el docente debe sentir y manifestar rechazo frente a cualquier forma de discriminación, a toda práctica prejuiciosa, porque ofenden la sustantividad del ser humano y del ser docente.

Albergamos la aspiración de no considerar lo habitual como natural, pensando en que el cambio es posible. La intención, entonces, es construir un modelo de rol docente crítico, transformador, innovador, consciente de su accionar diario.

Ideas para recordar

CAPÍTULO 6

Pensamos en un tipo de docente particular, un docente que pueda:

- Contactarse con lo corporal.
- Hacer visible lo invisible.
- Verbalizar lo que se está gestualizando.
- Comunicarse a través del lenguaje verbal y corporal.
- "Poner el cuerpo" y hacerlo de una manera especial.
- Poner en juego el sostén y la contención.
- Valorizar lo que los niños hacen y creer en sus potencialidades.
- Reflexionar sobre qué propuestas de enseñanza plantear, en qué momento y cómo intervenir en su desarrollo, cómo se enseña y qué estrategias docentes se utilizan.
- Comprender y transmitir la importancia de trabajar en un marco de respeto y de crecimiento.
- Construir los andamios que el niño necesita y saber cuándo retirarlos para construir nuevos andamios para sostener nuevos aprendizajes.
- Situarse un paso más allá del desarrollo real, es decir, de lo que los niños pueden hacer solos, tirando de la cuerda del desarrollo.
- Pensar en un proyecto integrado y además integrarlo al proyecto educativo institucional.
- Ser capaz de reflexionar durante el desarrollo de las acciones para tomar las mejores decisiones e introducir los cambios necesarios.

Este docente necesita una institución que a su vez lo andamie, que lo ayude a reflexionar sobre sus propias matrices de aprendizaje, desde el lugar tan especial de responsabilidad que tiene la institución educativa como instancia democrática.

"Me permito desilusionarlos, de todas maneras la sociedad penetra ¿cómo? en primer lugar en las formas de condiciones materiales, lo que se tiene o no, lo que abunda o falta, la comida, el calor, el amparo, y también se aprenden otras condiciones, los prejuicios vigentes, por ejemplo. las ideas corrientes de por qué pasa lo que pasa, los valores que se destacan y los que caen en desuso.

...¿Qué hace la educación en esa circunstancia? Me refiero a la educación que ustedes representan, las escuelas, los jardines, la educación deliberada y también la que represento yo con mi escritura, la que representa cualquier artista. Esa educación, a diferencia de la otra, se cuestiona, reflexiona, se critica... Y mientras no abdiquemos de nuestra profesión, seguiremos preguntándonos. Nos corresponde andar por la vida con los ojos abiertos...

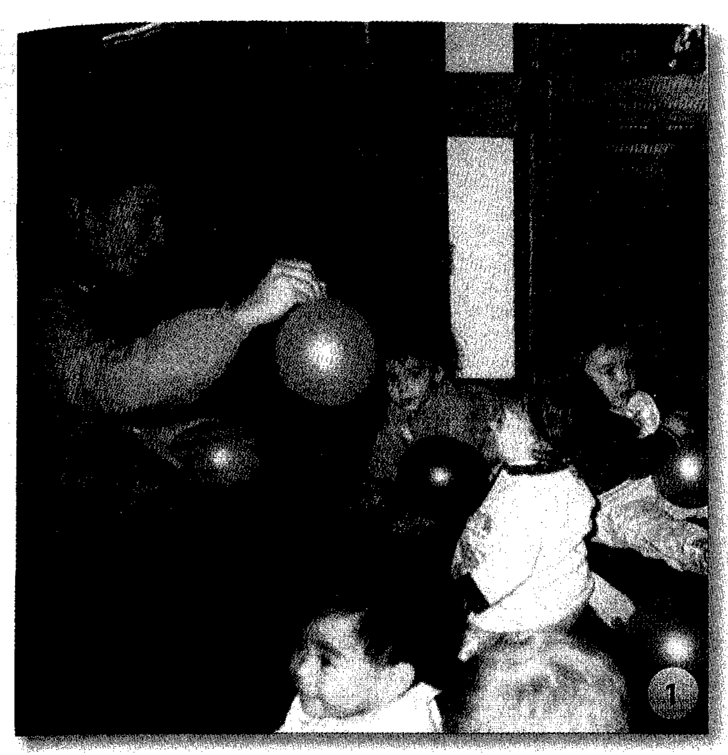
La respuesta afectará el destino final de la escuela, de los maestros, de los valores de democratización de la cultura que recibimos en herencia y que ahora están en jaque, la aparición de valores nuevos. ¿Cuál es nuestro papel en esta historia? Los recién llegados al mundo, pequeñitos, plásticos, porosos, nos miran de frente. Ellos sí que tienen los ojos siempre abiertos, es imposible escabullirse. ¿Ayudaremos a que se conviertan en adultos de ojos abiertos, o nos dedicaremos más bien a cerrarles los ojos cuanto antes? Creo en los maestros y también en los padres... Quiero decir que creo que la presencia de un adulto interesado en uno, de alguna manera, le cambia la vida.

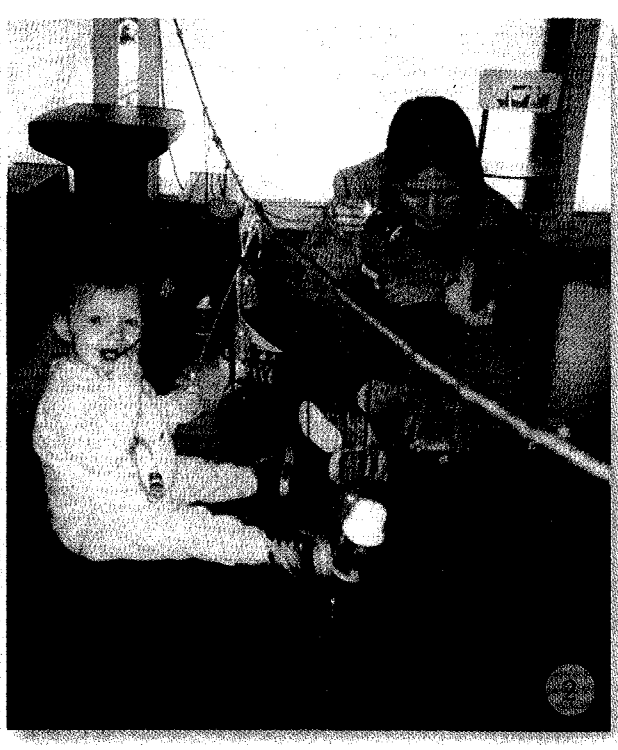
...Cada uno buscará el camino a su manera. Yo lo único que quiero dejar dicho aquí es que los ojos abiertos valen la pena, y que a esta sociedad le hacen mucha, mucha falta los maestros." [7]

Graciela Montes

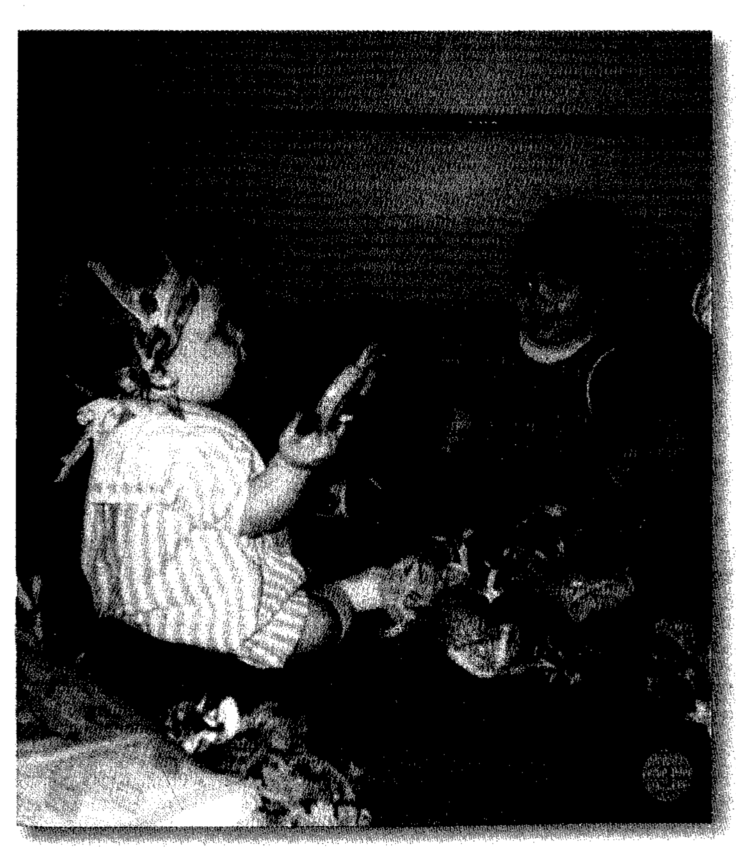
Notas

1. Bruner, J., *Realidad mental y mundos posibles.*
2. Calmels, D., "Las intervenciones docentes". Conferencia en la Biblioteca del Docente, Buenos Aires.
3. Tonucci, Francesco, *Cuando los niños dicen ¡basta!*
4. Goldschmied y Jackson, *La educación infantil de 0 a 3 años.*
5. Conclusión de un trabajo realizado en el marco del Seminario de trabajo y rol docente, en el IES Eccleston, por Amaya, Amoroso, D'Angelo, García Esteban, Moset, Pampin y Valverde en el año 2004.
6. Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía - Saberes necesarios para la práctica educativa.*
7. Graciela Montes, ponencia en el Congreso *Sociedad y Educación temprana.*





Fotografías 1 a 4. Actividades de exploración con objetos variados. En algunos casos se favorece el desplazamiento por el espacio cercano.



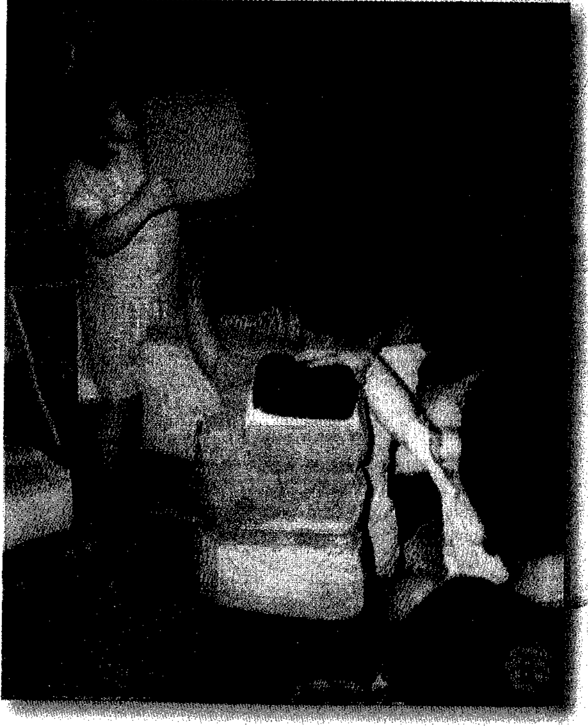






FOTOGRAFÍAS 5 Y 6. Juegos con objetos sonoros, exploración y búsqueda de diferentes sonidos.

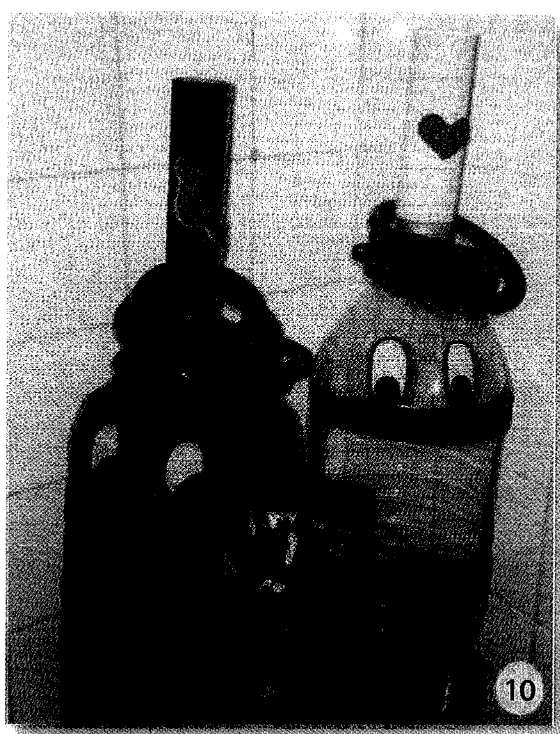




FOTOGRAFÍA 7. Actividad de acercamiento a los libros como objetos culturales y significativos.

FOTOGRAFÍA 8. Juego con bloques, actividad para construir, esconderse, buscarse y encontrarse.





Fotografía 9. Exploración con diferentes objetos del gimnasio.

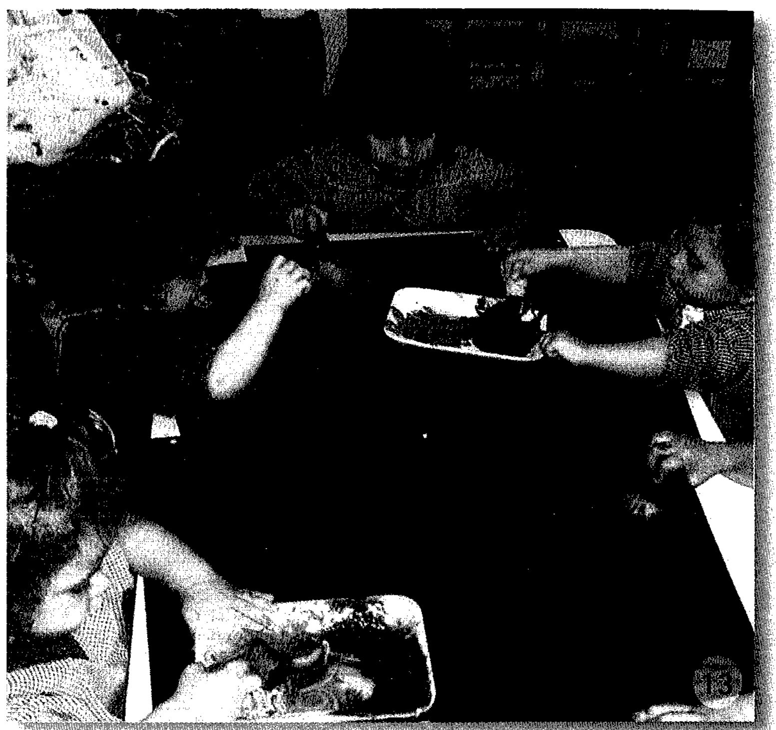
Fotografía 10. Juego de ensartar que brinda diferentes alternativas con la posibilidad de sostenerse parados con o sin ayuda.



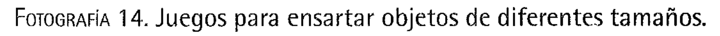


Fotografía 11. Panel de juegos que posibilita realizar diferentes acciones con los objetos.

Fotografía 12. Actividad para entrar y salir de la casa.







Fotografía 13. Actividad de exploración y expresión en educación plástica.

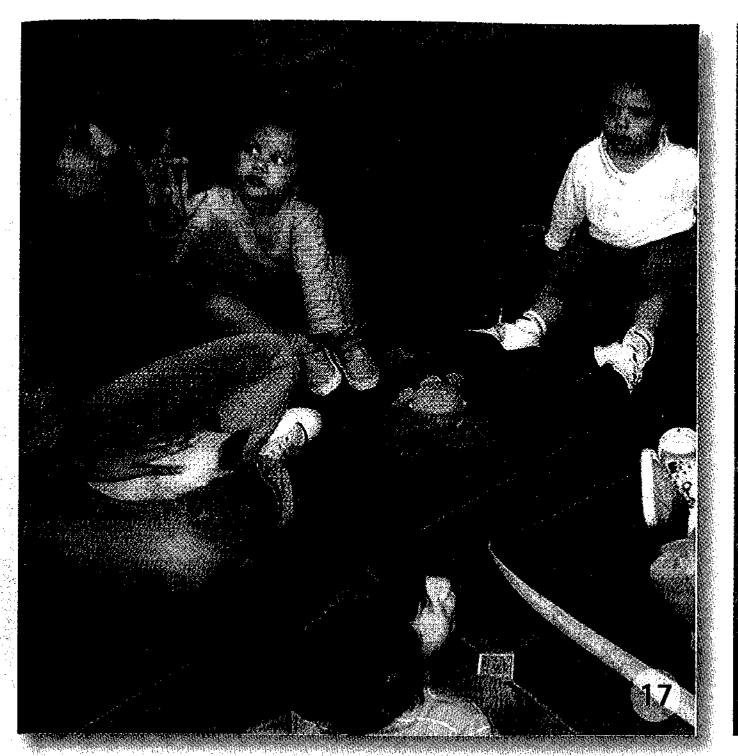
Fotografía 14. Juegos para ensartar objetos de diferentes tamaños.





Fotografía 15. Desayuno en la sala de un año.

Fotografía 16. Actividad de desplazamiento por un túnel de tul.



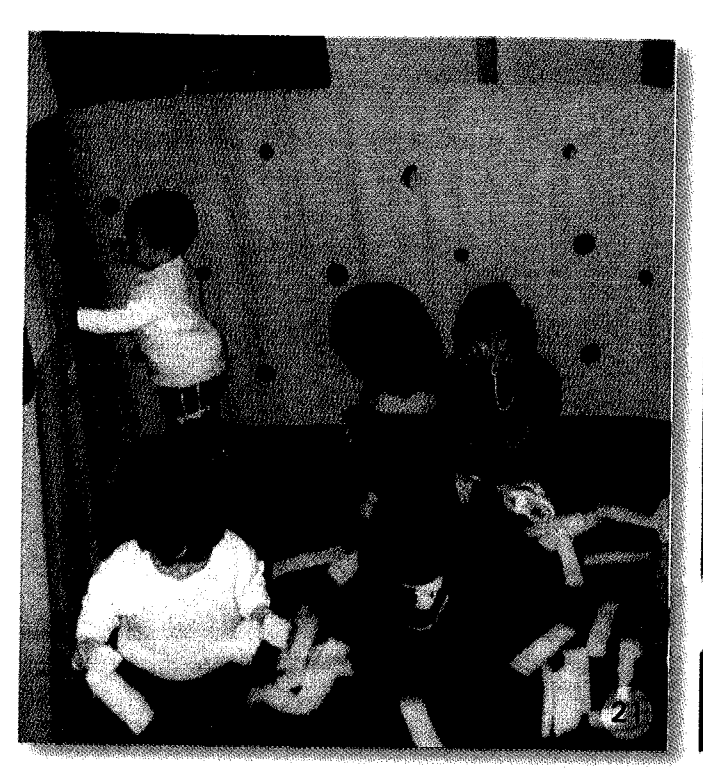


Fotografías 17 y 18. Juegos dáctiles que favorecen el desarrollo del lenguaje gestual, corporal y verbal, para reconocer las partes del cuerpo o los nombres de los objetos.





Fotografías 19 y 20. Actividades exploratorias y de trasvasado con diferentes materiales.





Fotografía 21. Buscarse en el espacio definido por cartón corrugado.

Fotografía 22. Expresión corporal con papel de diario.





Fotografías 23 y 24. Juegos simbólicos representando escenas cotidianas.





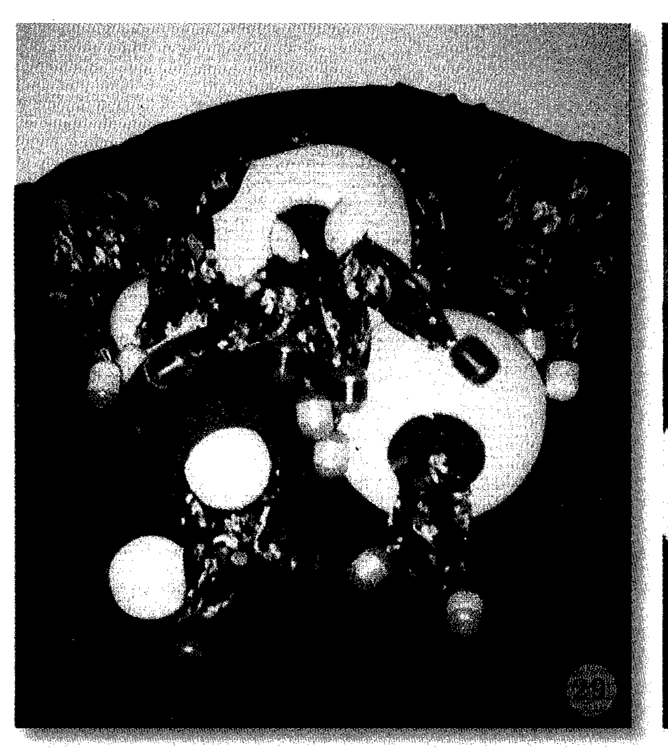
Fotografías 25 y 26. Juegos simbólicos con muñecos.





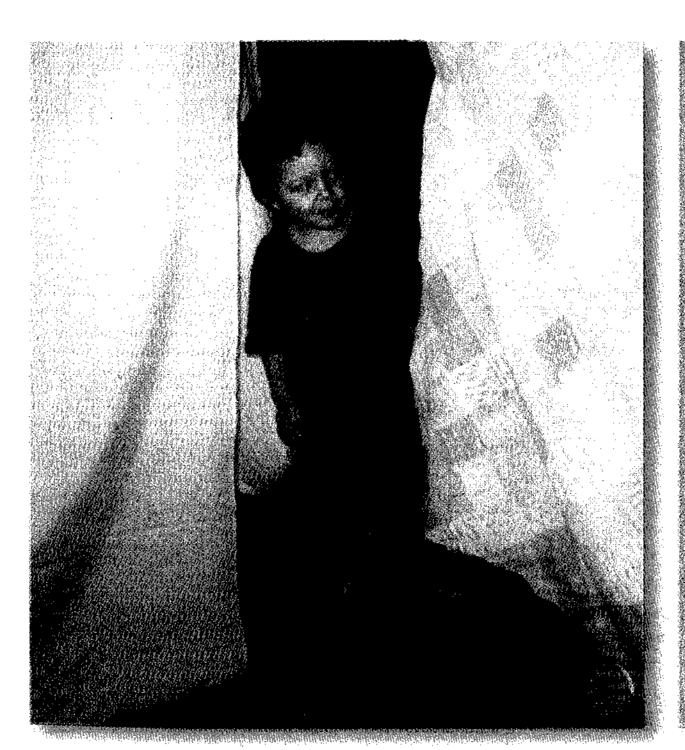
Fotografía 27. Juegos corporales y dáctiles basados en la imitación de acciones y palabras que favorecen el desarrollo del enguaje verbal y el intercambio con los otros.

Fotografía 28. Trayecto de construcciones con diferentes objetos en actividades secuenciadas.





FOTOGRAFÍAS 29 Y 30. Juegos para tapar-destapar y envolver con pelotas y pañuelos.





FOTOGRAFÍA 31. Desplazamiento por el espacio definido por telas.

FOTOGRAFÍA 32. Apreciación de la obra *"Femme à la fleur"* de Pablo Picasso, en una actividad de plástica.



La organización de la tarea en la sala de bebés: propuestas y planificaciones

El bebé siente y escucha desde antes de nacer. Si bien no comprende exactamente lo que se le dice, resignifica el tono y la actitud con la cual el adulto establece la comunicación tanto oral como corporal.

El tono de voz es fundamental porque da cuenta de los aspectos emocionales y afectivos que intervienen en la comunicación, y porque el bebé significa lo que se le dice de acuerdo con las señales que éste le transmite. El modo en que el adulto toma al bebé en brazos, en que lo "sostiene" y el tono con el que se dirige a él pueden transmitir sentimientos de afecto y cuidado o, por el contrario, sentimientos de molestia y agobio. La actitud y la disponibilidad corporal que se ponen en juego son de vital importancia, especialmente durante el primer año de vida.

LA TAREA EN LA SALA DE BEBÉS

La tarea en la sala de bebés se organiza a través de un trabajo flexible y personalizado con relación a los tiempos, las propuestas y el desarrollo de las acciones cotidianas. Esta característica no impide realizar anticipaciones y diseños de actividades, aunque sí exige flexibilidad y adecuación al devenir de las jornadas.

Respetando las necesidades y modalidades peculiares de cada niño, se debe tender, paulatinamente, a incorporarlo al ritmo de la sala para compartir las propuestas con los demás integrantes del grupo. Esto, obviamente, se realiza con sumo cuidado y adecuando la tarea docente a cada una de las individualidades equilibrando la acomodación del niño a determinadas acciones comunes.

La tarea con los bebés implica, más que en ninguna otra sala, el contacto afectivo, corporal y la **resignificación de las actividades cotidianas**. Los momentos de higiene, descanso y alimentación deben necesariamente ser capitalizados como momentos de enseñanza y de aprendizaje, por el tiempo que implican y por la importancia que revisten para los niños tan pequeños. Esos momentos son de vital importancia para establecer un vínculo estrecho, una conexión respetuosa y personal, un espacio para brindar posibilidades particulares a cada niño, convirtiendo las actividades diarias en momentos disfrutables y enriquecedores. Son, además, fundantes en las posibilidades de comenzar a comprender el mundo y organizar el propio yo, reconociendo indicios y estableciendo paulatinamente la regulación de su ritmo biológico.

Es esencial que los niños desarrollen confianza en el adulto que realiza estas actividades, recibiendo una actitud de disposición y sostén, para lo cual es fundamental que ese adulto sea una figura estable, así como su modalidad y estilo de contacto.

Es importante resignificar las actividades cotidianas desde la intencionalidad pedagógica, siempre que esto sea posible, articulándolas con las propuestas secuenciadas y con los momentos de juego espontáneo.

En las actividades cotidianas, entonces, pueden incluirse alternativas basadas en el contacto afectivo y personal, que posibiliten el reconocimiento del propio cuerpo, el desarrollo del lenguaje y la comunicación (incluyendo los aspectos sonoros y musicales), la exploración de objetos y el reconocimiento de sus características y posibles usos.

Las **propuestas secuenciadas** se organizan en función de determinadas consignas tendientes a logros específicos, implican el trabajo sobre el desarrollo motriz, la exploración del espacio y los objetos, el contacto con los adultos y con otros niños, la puesta en juego de la comunicación y expresión corporal y gestual, la presencia de lo sonoro y musical, de lo literario, el reconocimiento de objetos diferentes con características aún no reconocidas (colores, formas, texturas, tamaños, dimensiones, consistencias) y nuevas posibilidades de acción y de uso. Al actuar sobre los objetos, estas actividades exploratorias implican la puesta en marcha de esquemas de acción diversificados y enriquecidos.

Estos ejes se abordan, a su vez, de manera complementaria y articulada, en las **actividades cotidianas** y en los momentos de **juego espontáneo**, que deben ser sostenidos por un docente alerta que seleccione los materiales e intervenga para andamiar a los niños.

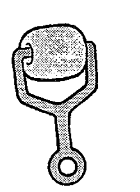
Existe cierta incertidumbre a la hora de imaginar las actividades a desarrollar con niños tan pequeños, tal vez asociada a una idea de planificación diferente a la de "una hipótesis posible", que es a la que aquí adherimos. Por el contrario, con bebés es necesario prever actividades para luego adecuarlas constantemente.

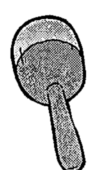
También surgen reparos para las posibles propuestas de enseñanza: ¿existen tiempos para resignificar las actividades cotidianas? ¿Se pueden organizar las propuestas específicas a modo de secuencias? ¿Cómo enriquecer las actividades de juego espontáneo?

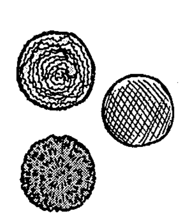
Se pueden encontrar espacios para resignificar las actividades cotidianas, articuladas con momentos de juego espontáneo, con la presencia del docente que ofrece a los niños posibilidades de enriquecer sus acciones más frecuentes y momentos de propuestas secuenciadas. **Se consideran propuestas de enseñanza a todas estas actividades, es decir, a las propuestas secuenciadas, a las de resignificación de las actividades cotidianas y a las de juego espontáneo. Inclusive en la sala de bebés.**

Las propuestas secuenciadas permiten que los niños avancen en los procesos de descubrimiento de sí mismos y del mundo que los rodea, las personas, los objetos y la gran posibilidad de acciones que permite el espacio cercano. Estas actividades suponen la presentación de "consignas", nunca agobiantes ni excesivas, pensadas para enriquecer lo que el niño está realizando y transmitiéndolas mediante acciones gestuales y corporales. Las planificaciones, entonces, como en todas las salas, permiten organizar la tarea articulando adecuadamente los diferentes momentos de una jornada.

Es importante que un adulto sea el referente de un subgrupo de bebés, mantenga un vínculo estrecho con la familia y se ocupe en general de cambiarlos, dormirlos y alimentarlos. Esto no significa que los otros adultos estén inhabilitados para asumir estas tareas, pero permite acompañar con un mayor acercamiento los procesos de cada niño.





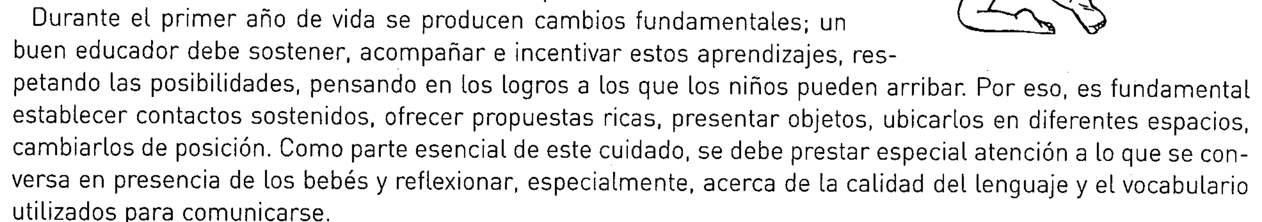


Es fundamental que se conforme un espacio alfabetizador rico en posibilidades y generador de aprendizajes. La presencia de objetos, formas y colores favorece las acciones y el juego de los niños. Seleccionados y cuidados con criterios estéticos, éticos y educativos, darán cuenta de los aspectos que se priorizan y las metas que se aspiran alcanzar. Deben favorecer las exploraciones, los descubrimientos, los desplazamientos, el inicio de las interacciones. Si bien es importante su presencia, es preciso evitar la sobreestimulación; tanto la ausencia como el exceso impiden las exploraciones y los verdaderos acercamientos.

El espacio debe estar especialmente diseñado para permitir conocer y comprender el mundo, explorar los objetos, sus características (forma, tamaño, dimensión, color, textura), explorar el propio cuerpo, el espacio cercano, establecer relaciones entre los objetos (poner sobre, contra, dentro, cerca) y reconocer las posibilidades que estos brindan (tocar, chupar, empujar, sacudir, desplazar). El afecto, la comunicación y expresión, el contacto con los adultos, el contacto con los otros bebés, el reconocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades, la exploración del entorno significativo, son la base de la tarea diaria.

La zona en la cual se desarrollan las diferentes actividades debe ser amplia, libre de obstáculos para el mejor desplazamiento de los niños; deberá contar con colchonetas en el piso, un espejo y una barra en la pared. Si bien muchos objetos permanecerán guardados a fin de no generar un ambiente de sobreestimulación, podrá disponerse un mueble con material de juego al alcance de los bebés.

En el sector destinado al sueño, las cunas se distribuyen de manera que exista suficiente espacio para el desplazamiento de los adultos y, además, se respete la intimidad de los niños. Se trata de crear un clima seguro y sereno, sin interferencias para un descanso adecuado. Cada niño debe descansar en una cuna adjudicada e identificada. En el sector de alimentación se requieren sillas para comer, organizadas en un espacio amplio y ventilado, próximo a la cocina. La zona de higiene demanda una pileta, el cambiador y los elementos necesarios al alcance de los docentes y fuera del de los niños. Para el cambio de pañales se utilizarán guantes descartables a fin de preservar la salud de los bebés y de los docentes, y todos los elementos utilizados serán higienizados una vez finalizado cada cambio de pañal.



Durante el primer año de vida se producen cambios fundamentales; un buen educador debe sostener, acompañar e incentivar estos aprendizajes, respetando las posibilidades, pensando en los logros a los que los niños pueden arribar. Por eso, es fundamental establecer contactos sostenidos, ofrecer propuestas ricas, presentar objetos, ubicarlos en diferentes espacios, cambiarlos de posición. Como parte esencial de este cuidado, se debe prestar especial atención a lo que se conversa en presencia de los bebés y reflexionar, especialmente, acerca de la calidad del lenguaje y el vocabulario utilizados para comunicarse.

Se trata de mantener estabilidad evitando la monotonía, variando sin exceso e interviniendo sin abrumar. Los niños necesitan momentos de serenidad, quietud, individualidad, alternados con otros de intercambio, movimiento y proximidad de personas y objetos.

LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

Si bien las propuestas pedagógicas para los bebés tienen aspectos en común con las que se realizan en las otras secciones, asumen características peculiares por la edad de los niños y el particular modo de organización de esta sala.

Como toda propuesta pedagógica, se basan en la resignificación y el enriquecimiento de las acciones a fin de plantear un avance en los aprendizajes naturales de los niños desde la intencionalidad educativa y las intervenciones docentes.

En la sala de bebés, uno de los ejes fundamentales se relaciona con el manejo de los tiempos grupales e individuales. Debido a la edad de los niños (entre 45 días y un año), el respeto por los tiempos personales de descanso, alimentación e higiene es imprescindible. Por lo tanto, las propuestas de enseñanza se plantearán en función de los ritmos individuales y de sus necesidades.

En la práctica, esto puede organizarse de diversas maneras

- Organizando subgrupos según las edades (Por ej. de dos a cuatro meses).
- Planificando propuestas específicas para los diferentes subgrupos. Otras para todo el grupo, pero para desarrollarlas con distintos grados de complejidad con cada subgrupo y otras con grados de complejidad intermedios a fin de que las realicen todos juntos. Esto permite, en algunos casos, abordar con mayor profundidad los diferentes aspectos y, en otros, enriquecer la tarea integrando las diversas edades a fin de que algunos niños se conviertan en un incentivo para otros.

- Realizando las actividades en diferentes momentos con los niños que se encuentren despiertos y con disposición para participar.
- Alternando momentos de trabajo individual con cada niño con otros en los cuales se formarán pequeños grupos para que comiencen a participar en espacios de interacción.
  Puede suceder que estén dispuestos para participar en la actividad niños de diferentes edades, por lo cual todos participarán de la propuesta centrándose el docente en un subgrupo, pero intentando realizar, simultáneamente propuestas pertinentes para cada uno.
- Organizando el espacio de juego de tal manera que los diferentes bebés participen de acuerdo con sus posibilidades: acostados sobre las colchonetas, entre almohadones, en sus sillitas o sostenidos por un docente.
  Una vez finalizada la propuesta, se debe dejar el material a disposición de los niños que aún se muestren interesados en él y agregar otros para enriquecer las posibilidades de juego espontáneo que comienzan a desarrollarse.

El respeto por el ritmo y las necesidades personales de cada niño debe articularse con la posibilidad de compartir breves momentos entre sí, promoviendo el reconocimiento de la presencia de los otros. De allí la sugerencia de alternar propuestas organizadas en pequeños grupos con momentos personales del bebé con el docente.

Como en toda propuesta pedagógica, se plantean diferentes estrategias y modos de intervención para abordar los contenidos propuestos. Las actividades implican períodos importantes de exploración por parte de los niños y de contacto individual con el material para abrir, luego, la interacción entre los niños y con los educadores, de acuerdo con sus posibilidades. El docente puede reconocer las posibilidades de los niños y la importancia de las propuestas e intervenciones en "esa zona" en la cual una enseñanza óptima promueve aprendizajes significativos.

DESARROLLO DE UNA JORNADA. REGISTRO DE TAREAS EN UNA SALA DE NIÑOS DE 8 A 12 MESES[1]

"Hoy la jornada comenzó con la actividad de alimentación. No pudo realizarse con todos los niños porque algunos estaban descansando. A medida que se iban levantando, tomaban la leche con galletitas. Algunos bebés necesitaban ser cambiados, entonces se realizó la actividad de higiene con ellos en ese momento, incorporando los pañuelos de la actividad desarrollada ayer, jugando a tapar y destapar distintas partes del cuerpo, mientras se las iba nombrando. A las 11, hora del cambiado general, se realizó el juego con los pañuelos con los niños que aún no lo habían realizado.

Sólo se presentaron dificultades con Kevin. No quería que le cambiarán el pañal, se daba vuelta en el cambiador y lloraba, entonces no se pudo jugar con las partes de su cuerpo, se lo cambió rapidamente tratando de calmarlo.

Se realizó la actividad con las burbujas, los chicos se mostraron muy entusiasmados, los que caminan se desplazaban intentando alcanzar las burbujas que flotaban en el aire y estirándose las hacian estallar con las manos. Los que no caminan, esperaban que las burbujas llegaran al lugar en el que estaban sentados y cuando esto sucedía intentaban alcanzarlas con las manos. Se presentó un inconveniente cuando los más grandes se llevaron por delante a los que estaban sentados en su intento por alcanzar las burbujas, entonces comenzamos a producirlas en dirección al sector que había quedado libre, para que los que caminan pudieran desplazarse sin dificultades, y también cerca de los que permanecían sentados, para que las burbujas llegaran igualmente a ellos. Cada docente lanzaba burbujas en distintas direcciones.

Transcurrido un cuarto de hora, se pudo observar que estaban cansados, varios se habían sentado. Entonces les dije que iba a guardar el burbujero y que seguiríamos jugando con otros elementos.

Luego, se realizó una actividad de juego espontáneo, con participación de los docentes. Se incluyeron los muñecos, los tubos con redes en un extremo para introducir maderitas (utilizados en otros miniproyectos) y los pañuelos que los niños usaban para taparse y tapar a los muñecos, a los tubos y a las maderitas.

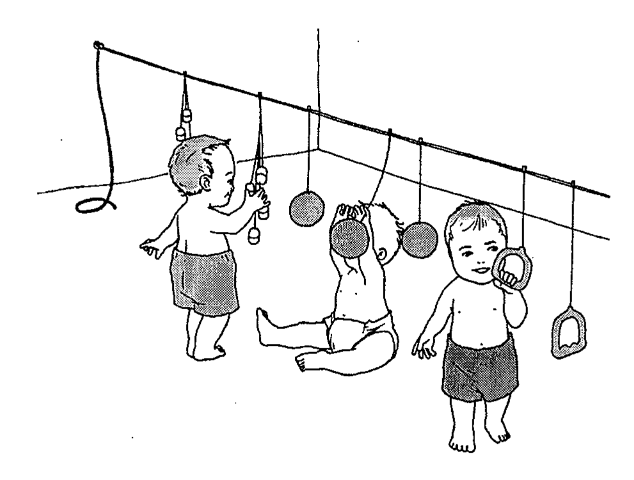
Más tarde, comenzamos con la actividad de exploración con pelotas de diferentes tamaños, colores y texturas. Las llevé en una bolsa grande. Algunos niños intentaban meter las manos en la bolsa para sacarlas, a los más pequeños se las fui entregando yo. Comenzaron a manipular las pelotas de diferentes formas, algunos las pateaban, otros sólo las tocaban o las apretaban. Nos acercábamos a los que estaban más lejos del grupo para integrarlos en la actividad, en algunos casos les acercábamos las pelotas o con las que ellos tenían realizábamos diferentes acciones. Propusimos qúe acariciaran las pelotas y se concentraron en experimentar las sensaciones que se producían al identificar las diferentes texturas. Después, se entregaron nuevamente los pañuelos y las pelotas para que jugaran con ellos, mientras se realizaban los cambios de pañales necesarios.

Antes de almorzar, salimos al patio llevando las pelotas. Los nenes más grandes jugaban con los arrastres. Nos sentamos con los más chicos en un sector para realizar juegos de dedos y llevé el títere incorporado esta semana en una de los miniproyectos.

Durante el almuerzo ayudamos a comer a los niños de acuerdo con sus necesidades individuales.

Después fuimos acostando a los que ya habían sido higienizados, haciéndoles unos mimos a cada uno para que se durmieran. La resignificación de la actividad de sueño, basada en acariciar algunas partes del cuerpo con el pañuelo mientras recitábamos rimas, se realizó sólo con algunos niños, ya que resultaba imposible con todos el mismo día; lo iremos realizando con diferentes grupos en el transcurso de los días. Todos se llevaron algún muñeco para dormir.

A medida que se iban despertando, aproximadamente a las 14:30, les mostrábamos las cajas que estaban apiladas y tapadas con una sábana a un costado de la sala. Me acerqué y comencé a llamar a los chicos para que ayudaran a descubrirlas, se acercaron todos y tiraron de la sábana; cuando las cajas estaban a la vista, las distribuí por todo el espacio, cada niño realizó diferentes acciones sobre ellas, algunos metían las manos por los agujeros, otros los pies, también miraban a través de ellos, o daban vuelta las cajas para ver si caía algo, un nene comenzó a hacer torres, entonces me sumé a su actividad y realizamos torres para derrumbar entre todos.



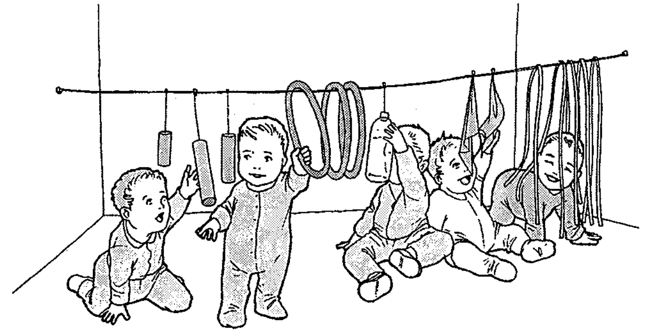
Luego distribuimos los muñecos con los que habían realizado el descanso y los pañuelos con cascabeles, pasando asi al desarrollo de una propuesta de juego espontáneo. Jugaban a esconderse, hacían sonar los cascabeles, yo me tapaba para que me destaparan. Una vez que estuvieron todos despiertos, la otra docente se acercó para jugar.

Enseguida nos fuimos al patio, llevando los juguetes de arrastre.

Al volver, colgamos la soga de un extremo al otro de la sala. Los chicos se acercaron de inmediato y comenzaron a manipular los objetos de diferentes formas, los balanceaban, estiraban los que estaban colgados con elásticos, pasaban las manos por adentro de los aros, los que caminan pasaban entre las cintas como si fuese una cortina, los que gatean se arrodillaban estirándose para alcanzar los objetos que no estaban a su alcance, yo me iba acercando y trataba de incentivarlos para que realizaran acciones diferentes a las que estaban haciendo, sacudiendo las botellitas que hacían sonido, balanceándolas; algunos enredaban las cintas y yo las desenredaba.

Dejamos la soga tendida y propuse a los que ya no se mostraban interesados que nos sentáramos en otra parte de la sala, allí cantamos canciones y jugamos con algunas partes del cuerpo. Algunos nenes regresaban a jugar con la soga, pero a otros ya no les interesaba.

Luego llegó el momento de la merienda. Al finalizar, jugamos nuevamente con el mismo títere que habíamos utilizado la semana anterior durante el cambiado, impostamos diferentes voces, lo escondíamos detrás de unos cajones y luego reaparecía. Mientras tanto, la otra docente se dedicó a cambiar a los niños, preparando la sala para el momento de la despedida."



Los niños en esta sala están interesados en las acciones de tapar y destapar, meter y sacar, chupar, empujar, rodar, esconder, buscar y seguir a los objetos en sus desplazamientos a través del espacio cercano; arrojar y sacudir objetos coloridos con diferentes sonidos, formas, texturas y tamaños. Por ese motivo, adquieren importancia las propuestas que integran diferentes tipos de sonajeros confeccionados, por ejemplo, con mangueras de plástico rellenas o muñecos vaivén realiza-

dos con botellas de plástico insertadas en un media esfera de poliestireno con argollas para ensartar, o cajas y tubos forrados cerrados y abiertos, con agujeros, con tul en una de las puntas, con diferentes rellenos que producirán sonidos distintos, pañuelos para esconder elementos y buscarlos, para taparse y destaparse, para tapar y destapar objetos, móviles, cajas grandes y duras para que puedan sostenerse en ellas y pararse, con orificios para introducir pelotitas de diferentes tamaños, un espejo gigante con un barral para que se observen en él e intenten pararse y sostenerse, libros con imágenes sencillas, una soga atada de un extremo a otro de la sala o pendiendo del techo para colgar objetos.

PLANIFICACIONES Y PROPUESTAS

Si bien coincidimos con la integración de los miniproyectos, trayectos e itinerarios en los recorridos didácticos, se presentarán ejemplos de las diversas modalidades considerando la variedad de posibilidades a desarrollar. Se trata de propuestas con diferentes resoluciones en cuanto a sus objetivos, contenidos y modos de organización. Las instituciones y los docentes realizarán los diseños y concretarán las propuestas según sus propias decisiones.

Ejemplos de propuestas secuenciadas

Ejemplo 1. De la observación a la planificación

1.a. Registro de observación

Juegos de construcción con cubos de goma-espuma forrados[2]

Acciones de los docentes	Acciones de los niños	Posibles propuestas
El docente coordinador de la actividad se arrodilla en las colchonetas con una bolsa llena de bloques de telgopor forrados, de distintos colores, tamaños y formas.	Sentados en las colchonetas, observando la bolsa que les muestra el docente.	
Propone sacar los bloques, mientras abre la bolsa, y observa las primeras acciones de los bebés.	Algunos toman bloques, los sacuden y se los llevan a la boca; otros sólo observan.	Jugar a dar y recibir juguetes (*"te doy", "¿me das?"*). Esto promueve la confianza del niño en el otro y, por lo tanto, la gestación de la autoconfianza, esencial para la estructuración del yo.
Todos los docentes apilan bloques e invitan a los bebés a ayudarlos. (Festejan los logros de los bebés.)	Algunos comienzan a explorar el material; otros apilan bloques individualmente; una beba derriba la torre. Los más grandes apilan bloques, dos lo hacen en una misma torre, la derriban y festejan aplaudiendo.	
El docente construye una torre y coloca un juguete encima, la aleja del alcance de Matías y lo invita a alcanzarla; repite esto varias veces.	Matías gatea, derriba la torre y toma el juguete en todas las oportunidades.	Actividades que estimulen el desplazamiento, para favorecer el desarrollo de la marcha.
Juega a apilar y derrumbar con todos los bebés. Luego los deja seguir jugando manteniéndose como observador.	Realizan las mismas acciones que habían logrado; algunos buscan otros juguetes en las repisas a su alcance.	

Juegos de introducir y sacar con pelotas y recipientes

Acciones del docente	Acciones de los niños	Posibles propuestas
Se acerca a las colchonetas portando un canasto repleto con pelotas de plástico, de distintos colores y tamaños, mostrándoles a los bebés, manifiesta: *"Miren con qué vamos a jugar..."*	Sentados en las colchonetas.	Utilizar las pelotas para alguna actividad en la cual se proponga trabajar las formas de desplazamiento.
Coloca el canasto delante de los bebés y se aleja para luego acercar recipientes de distintos diámetros y volúmenes.	Felipe voltea el canasto: algunos caminan o gatean para tomar las pelotas, otros las tiran y algunos observan.	Seguir trabajando la relación adentro-afuera, incluyendo material con el cual se ponga en juego el propio cuerpo en relación con el espacio.
Distribuye los recipientes en las colchonetas y pregunta: *"¿Qué vamos a hacer con esto?"* Luego, se sienta y juega con los niños.	Todos ponen y sacan pelotas de los recipientes, excepto Matías, que sigue llevándoselas a la boca y tirándolas, y Bautista y Alejandro, que ahora exploran los recipientes y las pelotas alternativamente.	
Luego de 15 minutos, anuncia que van a tomar la merienda y que antes van a guardar el material.	Rocío y Sean guardan una o dos pelotas cuando se les pide ayuda, Alina lo hace con todas las que tiene a la vista, Felipe vuelve a voltear el canasto y los demás toman otros juguetes.	

1.b. Planificación

MINIPROYECTO 1: "RECORRER LA SALA CON AYUDA DE DISTINTOS OBJETOS"

Objetivos

Que el bebé:

- desarrolle o afiance su marcha a través de juegos de desplazamiento;
- participe en el momento de guardar el material utilizado.

Contenidos

- Control y equilibrio postural en los desplazamientos.
- Cooperación en la realización de algunas actividades cotidianas simples: ordenar el sector de juego de la sala.

Propuestas

Desplazarse

1. Jugando con globos.
2. Jugando con juguetes enhebrados en una soga.
3. Atrapando burbujas.
4. Pasando por los túneles.
5. Pasando distintas pelotas por los túneles.
6. Pasando distintos cilindros por los túneles.
7. Jugando con objetos que ayudan a desplazarse.

Materiales

- 16 globos de distintos colores, con cascabeles en su interior, sin inflarlos totalmente, para que no estallen.
- 6 mts. de soga, sonajeros, argollas de colores, móviles, muñecos de peluche. Aproximadamente, 25 juguetes.
- Burbujero.
- Cuatro túneles de tul: dos de un metro de largo y dos de 50 cm.
- 35 pelotas plásticas de colores, de 10 a 15 cm. de diámetro.
- 12 cilindros (bidones, botellas, latas) rellenos con objetos y adornados con colores.
- Una pelota y dos cilindros grandes, dos caballos de goma, dos cubos de 50 cm. de lado, tres carritos, colchonetas.

Desarrollo de las propuestas

1. **Jugar con globos** (Ver fotografía N°1 en el pliego central)
Mientras los bebés se encuentran en las colchonetas, se acerca una bolsa grande con globos mientras se la agita para que suenen los cascabeles. Se ubica la bolsa cerca de los bebés, proponiéndoles que ayuden a sacarlos. Para favorecer el desplazamiento se propone arrojar los globos por el aire y se pide que los busquen, empujen y deslicen por el piso, pateándolos, etc., acompañando las acciones con expresiones y socializando algunas acciones realizadas por ellos. Los globos deberán ofrecerse escasamente inflados para evitar el temor que provocaría su estallido.

2. **Jugar con juguetes enhebrados en una soga** (Ver fotografía N°2 en el pliego central)
Se presenta una soga enrollada con juguetes enhebrados mientras se la agita para producir sonidos. Se la extiende entre dos paredes de la sala, a la altura de sus hombros. Se los invita a acercarse. Se ayudará a pararse a los bebés que no lo realizan por su cuenta para que se tomen de la soga, incentivando el desplazamiento de todos ellos (caminando o gateando), mostrándoles los juguetes que cuelgan en los lugares más alejados de la soga o deslizándolos de un lado a otro para que caminen y los busquen. Para finalizar, se descuelgan los objetos de la soga para que continúen jugando con ellos en el piso.

3. **Atrapar burbujas** (Ver fotografía N°4 en el pliego central)
Con los bebés sentados en las colchonetas se los convocará mostrándoles el burbujero y produciendo burbujas. Para favorecer su desplazamiento se producirán y lanzarán burbujas desde diferentes sectores de la sala, con la intención de que gateen o caminen para alcanzarlas. Se los ayudará a pararse para jugar con las burbujas mientras las soplan.

4. **Pasar por los túneles** (Ver fotografía N°16 en el pliego central)
El túnel estará ubicado al costado de las colchonetas, en el sector de juego de la sala. Se invitará a los bebés a pasar ubicádolos en un extremo y llamándolos a través del hueco para atraer su atención y motivarlos a acercarse y pasar. Se los incentivará a mirarse entre sí a través del tul.

5. **Pasar pelotas por los túneles**
Se repite la presentación y el primer momento. Transcurrido el momento de exploración del nuevo espacio, se agregan las pelotas del canasto de la sala, realizando acciones que los motiven a seguir desplazándose por el túnel, Por ejemplo, lanzándolas desde un extremo hacia el otro solicitando que se acerquen a buscarlas.

6. **Pasar distintos cilindros por los túneles**
Se repite la presentación y el primer momento de juego con el túnel. En esta oportunidad, encontrarán colgados distintos sonajeros. Se continuarán proponiendo acciones para motivarlos a seguir el desplazamiento por los túneles. Por ej., rodando los cilindros desde una salida hacia la otra, solicitándoles que los busquen.

7. **Jugar empleando objetos que ayudan a desplazarse**
En el sector de juego de la sala se agregará una colchoneta y sobre ella estarán ubicadas las rampas; alrededor, la pelota y los cilindros grandes, los cubos y los carritos. A medida que se vayan despertando, se trasladará a los bebés hacia allí, mostrándoles los juegos para que cada uno se dirija hacia el que desee. Se incentivarán distintas acciones que fortalezcan la marcha o que, en los más chiquitos, generen interés en los movimientos que se requieren para cada uno de ellos.

MINIPROYECTO 2: "JUGAR A METER Y SACAR"

Objetivos

Que el bebé:

- establezca la relación continente-contenido, accionando en el espacio con diferentes objetos;
- disfrute del momento de juego junto a sus compañeros.

Contenidos

- Relación continente-contenido entre diferentes objetos: tubos y pañuelos, cajas y tapitas.
- Acciones de meter y sacar en el espacio de acción.
- Interacción entre pares en el momento del juego.

Propuestas

1. Jugar a introducir y sacar con tubos y pañuelos.
2. Jugar a introducir y sacar con cajas y tapitas.

Desarrollo de las propuestas

1. Jugar a introducir y sacar con tubos y pañuelos

Se acercará un canasto con tubos. Mientras los exploran, se presentará la caja con los pañuelos, proponiéndoles pasarlos por los distintos tubos: uno largo y angosto, otro corto y ancho, uno con dos orificios y otro con uno.

2. Jugar a introducir y sacar con cajas y tapitas

Se realizará de la misma manera que la actividad anterior, las intervenciones estarán orientadas a comprobar los posibles resultados cuando se intenta introducir una tapita en cada orificio de la caja y verificar si pasa por los orificios de distintas formas. Las tapitas también se presentarán en una caja y serán de un tamaño adecuado para los niños.

Materiales

- 12 pañuelos de 30 cm. por lado.
- 15 tubos de diferentes diámetros y longitudes: algunos libres en ambos extremos y otros en un solo.
- 12 cajas iguales, con agujeros de distinta forma en cada lado.
- 30 tapas de plástico.

PROPUESTAS DE RESIGNIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS

Cambiado de pañales con pañuelo

Variantes: pompón, pluma, cosquillas.

Objetivos

Que el bebé:

- ponga en juego la comprensión verbal y juegue respondiendo con gestos;
- se inicie en las prácticas higiénicas;
- disfrute del momento del cambiado.

Contenidos

- Comunicación con el docente en el momento del cambio de los pañales: comprensión verbal de preguntas simples, respuestas gestuales que den cuenta de la comprensión.
- Iniciación en las prácticas higiénicas: cambio del pañal.

Propuesta

Con el bebé acostado sobre el cambiador, se le muestra el pañuelo, comenzando el juego de cubrir y descubrir partes de su cuerpo, acompañando la propuesta con distintas preguntas. Por ej., se cubre la cara, una mano, la panza, un pie, un brazo, el pelo, una pierna, siempre señalándolas y nombrándolas claramente al descubrirlas. En el caso de las variables, el juego consiste en preguntarle por una parte del cuerpo intentando que la señale y luego se la acaricia con la pluma o el pompón practicándole cosquillas en el lugar. Una vez que el bebé se encuentra limpio y vestido, se le sugerirá que deposite el pañal en el recipiente de los residuos y, de acuerdo con las posibilidades de cada niño, se lo acompaña para realizarlo o se pedirá que lo deje por su cuenta.

PROPUESTAS DE JUEGO ESPONTÁNEO: "LLEVAR A PASEAR OSOS DE PELUCHE"

Propuesta

Pasear los ositos arrastrando las cajas con las sogas atadas.

Materiales

- 12 cajas para arrastrar, con sogas atadas.
- 20 osos de peluche.
- Un canasto de mimbre.

Ejemplo 2[3]

MINIPROYECTO 1: "JUGAR A BUSCARNOS Y ENCONTRARNOS CON TELAS DE DIFERENTES TEXTURAS Y CARACTERÍSTICAS"

1. Jugar con telas de diferentes texturas

Objetivos

Que los niños:
- Realicen diferentes acciones con las telas
- Exploren diferentes texturas.
- Establezcan relaciones entre los objetos y su cuerpo.

Contenidos
- Diferentes modos de acción sobre las telas: tirar, sacudir.
- Diferentes texturas: suaves y ásperas.
- Relaciones entre los objetos y su cuerpo: tapar y destapar.

Propuesta

Se presentará una caja con algunas telas sueltas en el piso, para que los niños vayan tomándolas, mientras exploran y observan sus características. Se socializarán las acciones que cada uno realice. Se propondrán algunas acciones para que puedan imitarlas. Por ej.: taparlos para que ellos se destapen, taparles diferentes partes del cuerpo mientras se las nombra, lanzar las telas hacia arriba.

Materiales
- Telas de distintas texturas, cortadas en forma de pañuelos.
- Una caja.

2. Jugar con telas traslúcidas

Objetivos

Que los niños:
- Realicen diferentes acciones con las telas
- Exploren diferentes texturas.
- Establezcan relaciones entre los objetos y su cuerpo.

Contenidos
- Diferentes modos de acción sobre las telas: tirar, sacudir.
- Diferentes texturas: suaves y ásperas.
- Relaciones entre los objetos y su cuerpo: tapar y destapar.
- Características de las telas: traslúcidas.

Propuesta

Se presentará una caja de cartón con algunas telas sueltas en su interior, para incentivarlos a que las tomen y comiencen a explorar sus características, las sacudan y se miren a través de ellas. Se propondrán algunas acciones para que puedan imitarlas. Por ej. se esconderán las telas debajo del delantal para que las busquen, se arrojarán hacia arriba, se utilizarán como sombreros o se acariciarán distintas partes del cuerpo. Se les pedirá ayuda para guardar las telas.

Materiales
- Telas traslúcidas: tules de distintos colores, gasa, nylon.
- Una caja.

3. Jugar a buscarnos y encontrarnos con telas traslúcidas y no traslúcidas colgadas de una soga y con agujeros

Objetivos

Que los niños:

- Realicen diferentes acciones con las telas
- Exploren diferentes texturas.
- Establezcan relaciones entre los objetos y su cuerpo.
- Exploren las características de las telas.

Contenidos

- Diferentes modos de acción sobre las telas: arrojar, sacudir.
- Diferentes texturas: suaves y ásperas.
- Relaciones entre los objetos y su cuerpo: tapar y destapar, introducir y sacar.
- Características de las telas: traslúcidas y opacas.
- Relaciones entre los objetos y su cuerpo: introducir y sacar.

Propuesta

Se extenderá la soga con las telas colgadas en ella, algunas tendrán aberturas en forma de ventanas o puertas. Podrán explorar el material, atravesando las ventanas y las puertas. Se intervendrá escondiéndose, sacando los brazos a través de las ventanas para saludarlos, mirándolos a través de las telas traslúcidas.

Materiales

- Telas similares a las utilizadas en las propuestas anteriores, de mayor tamaño y con algunas aberturas en forma de ventanas y puertas.
- Una soga.

MINIPROYECTO 2: "RELACIÓN CONTINENTE-CONTENIDO CON CAJAS, TAPAS Y UN TÚNEL"

1. Relación continente-contenido con cajas agujereadas y pequeños cilindros

Objetivos

Que los niños:

- Realicen diferentes modos de acción con las cajas y los pequeños cilindros.
- Exploren las distintas características de las cajas y los cilindros.
- Establezcan la relación continente-contenido.

Contenidos

- Diferentes modos de acción sobre las cajas y los pequeños cilindros: tomar, tirar, meter los cilindros dentro de las cajas, rodarlos.
- Características de las cajas y cilindros: textura, tamaño, color, forma.
- Relación continente-contenido entre las cajas y los cilindros.

Propuesta

Se extraerán los cilindros de la bolsa, entregando uno a cada niño y dejando el resto al alcance de todos. Luego se presentarán las cajas. En un primer momento, se propondrá que exploren el material socializando las acciones que cada uno realice. Cuando se agote la exploración de los materiales y los modos de acción, se propondrá que los niños introduzcan los cilindros en las cajas y luego que las vuelquen vaciándolas y haciendo rodar los cilindros por el piso.

Materiales

- Pequeños cilindros realizados con envases de plástico.
- Cajas grandes agujereadas.
- Una bolsa.

2. Relación continente-contenido utilizando una caja grande con agujeros de diferentes formas y tapas de envases de distintos tamaños

Objetivos

Que los niños:

- Realicen diferentes modos de acción con las cajas y los pequeños cilindros.
- Exploren las distintas características de las cajas y los cilindros.
- Establezcan la relación continente-contenido.

Contenidos

- Diferentes modos de acción sobre las cajas y los pequeños cilindros: tomar, tirar, introducir los cilindros dentro de las cajas, rodarlos.
- Características de las cajas y cilindros: textura, tamaño, color, forma.
- Relación continente-contenido entre las cajas y los cilindros.

Propuesta

Para comenzar la actividad, se presentará la bolsa agitándola para que se escuche el sonido que producen los objetos en su interior. Luego se la colocará al alcance de todos para que tomen el material. Se mostrarán las dos cajas en el piso para que puedan explorarlas, proponiéndoles que intenten introducir las tapas y cilindros a través de los agujeros. Se les propondrá meter todas las tapas dentro de las cajas, vaciándolas después. También se intentará introducir una tapa grande por un agujero chico, para que exploren y busquen un agujero más grande. Se solicitará que ayuden a guardar el material.

Materiales

- Pequeños cilindros utilizados en la propuesta anterior.
- Tapas de diferentes envases, tamaños y formas.
- Dos cajas grandes con agujeros de diferentes tamaños: grandes, medianos y pequeños..
- Una bolsa.

3. Relación continente-contenido utilizando un túnel con agujeros y tapas

Objetivos

Que los niños:

- Realicen diferentes acciones con las cajas y los pequeños cilindros.
- Exploren las distintas características de las cajas y los cilindros.
- Exploren las distintas posibilidades de acciones con el túnel.
- Realicen diferentes acciones con las tapas y cilindros en relación con el túnel.
- Exploren el espacio del túnel.

Contenidos

- Diferentes modos de acción sobre las cajas y los pequeños cilindros: tomar, tirar, introducir los cilindros dentro de las cajas, rodarlos.
- Características de las cajas y cilindros: textura, tamaño, color, forma.
- Formas de desplazamiento en relación con el objeto: arrastrarse, pararse.
- Relaciones entre los objetos: meter y sacar, empujar, tirar.
- Exploración del espacio del túnel y sus posibilidades a través del desplazamiento.

Propuesta

Se presentará el túnel de tul invitándolos a que lo transiten. Se les ofrecerán las tapas y los cilindros. Podrán introducirse en el túnel y, una vez que las exploraciones se agoten, se propondrá introducir las tapas y cilindros por los agujeros, pasar por el túnel con las tapas, saludándolos cuando salen del túnel.

Materiales

- Cilindros y tapas utilizados en las propuestas anteriores.
- Túnel de tul

MINIPROYECTO 3: "JUEGOS EXPLORATORIOS CON PAPELES Y RECIPIENTES"

1. Juegos exploratorios con papel de regalo y celofán

Objetivos

Que los niños:

- Exploren las distintas características de los papeles.
- Realicen diferentes modos de acción con los papeles.

Contenidos

- Características de los papeles: textura, color, sonido.
- Diferentes modos de acción: tomar, sacudir, chupar.

Propuesta

Se presentará la caja con los diferentes papeles en su interior para que exploren el material, socializando sus acciones. Se intervendrá arrojándolos hacia arriba, escondiéndolos debajo del delantal, apretándolos con las manos, acariciando las diferentes partes del cuerpo. Se los invitará a guardar los papeles para jugar con ellos otro día.

Materiales

- Papeles de regalo de diferentes colores.
- Papel celofán de diferentes colores.
- Una caja.

2. Juegos exploratorios con papeles pegados a picos de botellas

Objetivos

Que los niños:

- Exploren las distintas características de los papeles.
- Realicen diferentes modos de acción con los papeles.
- Establezcan la relación entre continente-contenido.

Contenidos

- Características de los papeles: textura, color, sonido.
- Diferentes modos de acción: tomar, sacudir, chupar.
- Relación continente-contenido entre las botellas y los papeles.

Propuesta

Se presentará la caja con el material en su interior. Se la colocará al alcance de los niños para que vayan retirando el material y lo exploren por su cuenta. Cuando dicha exploración se agote, se les propondrá introducir el papel dentro de los picos de botellas y luego sacarlo, hacer sonar el papel, pasarlo por la cabeza. Para concluir con la actividad, se pedirá ayuda para guardarlos dentro de la caja.

Materiales

- Botellas de plástico cortadas por el medio, con papeles de regalo y celofán pegados en su pico.
- Una caja.



3. Juegos exploratorios con papeles y envases transparentes

Objetivos

Que los niños:

- Exploren las distintas características de los papeles.
- Realicen diferentes modos de acción con los papeles.
- Establezcan la relación continente-contenido.

Contenidos

- Características de los papeles: textura, color, sonido.
- Diferentes modos de acción: tomar, sacudir, lamer.
- Relación continente-contenido entre las botellas y los papeles.

Propuesta

Se presentará la caja para que tomen los materiales y comiencen a explorarlos, socializando las acciones que cada uno realice. Se intervendrá con distintas acciones para que imiten, por ej., colocando el papel dentro de los envases y luego retirándolo, haciendo rodar los envases con el papel dentro, esconder los papeles debajo del delantal para que ellos los descubran.

Materiales

- Papeles de regalo y papel celofán.
- Envases transparentes (cortando la base de botellas plásticas).
- Una caja.

MINIPROYECTO 4: "JUGAR CON MANTAS DIDÁCTICAS DE DIFERENTES TEXTURAS Y SONIDOS"

1. Mantas didácticas con diferentes texturas

Objetivos

Que los niños:

- Exploren distintas texturas.
- Exploren las distintas características de las mantas.

Contenidos

- Distintas texturas: suaves, ásperas, lisas, corrugadas.
- Características de las mantas: color, tamaño, texturas.

Propuesta

Se presentará el material para que puedan explorarlo, observarlo y tocarlo. Se mostrarán a cada uno los diferentes dibujos y objetos, nombrándolos y destacando sus características: suave, áspero, etcétera.

Materiales

- Mantas didácticas con dibujos y objetos con diferentes texturas y consistencia: suaves, ásperas, blandas, duras.
- Una bolsa.

2. Jugar con mantas didácticas con diferentes sonidos

Objetivos

Que los niños:

- Exploren las distintas características de las mantas.
- Realicen diferentes acciones sobre los objetos sonoros de las mantas.

Contenidos

- Características de las mantas: color, tamaño, texturas y sonidos.
- Diferentes modos de acción sobre los objetos sonoros de las mantas: sacudirlos, tomarlos, golpearlos.

Propuesta

Explorarán el material tomando los objetos, sacudiéndolos. Se intervendrá verbalizando lo que los niños realizan y ven. Se los ayudará a desprender los objetos de las mantas, se golpearán los objetos sonoros para que imiten esta acción y produzcan sonidos.

Materiales

- Mantas didácticas con dibujos y objetos sonoros. Estarán pendiendo de hilos o con velcro, para que puedan tirar y sacarlos.
- Una bolsa.

3. Jugar con mantas didácticas de diferentes texturas y sonidos en forma de libro

Objetivos

Que los niños:

- Exploren distintas texturas.
- Exploren las distintas características de las mantas.
- Realicen diferentes acciones sobre los objetos sonoros de las mantas.

Contenidos

- Distintas texturas: suaves, ásperas, lisas, corrugadas.
- Características de las mantas: color, tamaño, texturas y sonidos.
- Diferentes modos de acción sobre los objetos sonoros de las mantas: sacudirlos, tomarlos, golpearlos.

Propuesta

Se extraerán los libros de una bolsa y se estregará un ejemplar a cada uno. Podrán explorarlo palpando las diferentes texturas y sacudiendo los objetos sonoros. Luego, se mostrarán las diferentes texturas y sonidos, explicando lo que están viendo y verbalizando las acciones que ellos realizan. Para concluir con la actividad, se guardan los libros para utilizarlos otro día.

Materiales

- Mantas didácticas utilizadas en las propuestas anteriores, uniéndolas en forma de libro.
- Una bolsa.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Primera semana				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1ª Prop. del Miniproyecto A: "Jugar a buscarnos y encontrarnos con telas de diferentes texturas".	1ª Prop. del Miniproyecto B: "Relación continente-contenido con cilindros y cajas agujereadas".	1ª Prop. del Miniproyecto C: "Juegos exploratorios con papel de regalo y celofán".	1ª Prop. del Miniproyecto D: "Mantas didácticas con diferentes texturas".	2ª Prop. del Miniproyecto A: "Jugar a buscarnos y encontrarnos con telas traslúcidas".
Higiene: móvil con sonidos.	Higiene: caja sonora.	Higiene: cilindro sonoro.	Higiene: pompón.	Higiene: móvil.
Alimentación: juegos de dedos	Alimentación: actividad base.	Alimentación: cantar una canción.	Alimentación: actividad base.	Alimentación: actividad base.
Sueño: juegos de cosquillas.	Sueño: escuchar música de la naturaleza.	Sueño: cantar una canción.	Sueño: juegos de dedos.	Sueño: escucharar música de la naturaleza.

Segunda semana				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
2ª Prop. del Miniproyecto B: "Relación continente-contenido, caja grande con agujeros de diferentes tamaños y tapas de diferentes tamaños".	2ª Prop. del Miniproyecto C: "Juegos exploratorios con papeles pegados a picos de botellas"	2ª Prop. del Miniproyecto D: "Jugar con mantas didácticas con diferentes sonidos".	3ª Prop. del Miniproyecto A: "Jugar a buscarnos y encontrarnos con telas traslúcidas y no traslúcidas colgadas de una soga".	3ª Prop. del Miniproyecto B: "Relación continente-contenido en un túnel con agujeros y tapas".
Higiene: móvil con sonidos.	Higiene: juegos de cosquillas.	Higiene: caja sonora.	Higiene: cilindro sonoro.	Higiene: pompón.
Alimentación: cantar una canción.	Alimentación: actividad base.	Alimentación: actividad base.	Alimentación: actividad base.	Alimentación: cantar una canción.
Sueño: cantar una canción.	Sueño: cantar una canción.	Sueño: cantar una canción.	Sueño: escuchar música de la naturaleza.	Sueño: juegos de cosquillas.

Ejemplos de recorridos didácticos

EJEMPLO 1[4]

Duración: un mes

Objetivos básicos

Que el niño:

- Realice diferentes acciones sobre los materiales de acuerdo con sus posibilidades.
- Experimente la presencia y ausencia de los adultos y de los objetos.
- Explore el espacio próximo cercano.
- Logre comunicarse con sus pares y los docentes.
- Descubra los diferentes sonidos a través de los movimientos.
- Manipule objetos para conocer sus características
- Imite movimientos corporales.

Contenidos

- *Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros*
  - Reconocimiento de su cuerpo diferenciando algunas partes: manos, pies, dedos.
  - Percepción y discriminación de sensaciones placenteras y displacenteras.
  - Exploración de sí mismo: con los pies, ojos, manos.
  - Movimientos que le posibilitan la adquisición de mayor control sobre sí mismo.
  - Diferenciación paulatina del cuerpo del docente y del bebé.
  - Incorporación paulatina de breves momentos de espera.

- *Experiencias para la exploración del entorno y los objetos*
  - Diferentes modos de acción sobre los objetos: tomar, sacudir, lamer, soltar, tapar-destapar, apretar...
  - Exploración del espacio próximo a través del desplazamiento.
  - Localización de objetos próximos a través de la vista, el tacto, el oído.
  - Seguimiento de objetos en sus desplazamientos en el espacio cercano.
  - Diferentes características de los objetos: colores, tamaños, texturas.

Propuestas secuenciadas

MINIPROYECTO 1: "ARMAR Y DESARMAR"

1. Armar y desarmar con cajas de varios tamaños

Se iniciará la actividad con los niños formando un círculo. Se presentará el material sobre las colchonetas dentro de una bolsa gigante y se llamará la atención con movimientos. Se sacarán las cajas una por una, colocándolas en el centro de la ronda acompañando el juego con sonrisas, aplausos, música, palabras, miradas.

Se propondrán algunas acciones, por ejemplo: golpear las cajas, sacudirlas y, especialmente, apilarlas y tirarlas, promoviendo la imitación.

Materiales

Cajas de diferentes tamaños y colores.

2. Armar y desarmar utilizando cajas con diferentes sonidos y texturas

Se ubicará a los bebés en las colchonetas. Se presentará todo el material dentro de una caja grande. Entre los maestros se sacudirá la caja para que los niños escuchen los sonidos que se producen.

Se acompañará la exploración, socializando las acciones que realicen los diferentes niños y se sugerirán otras. Por ejemplo: golpearlas, empujarlas, descubrir texturas y, especialmente, apilarlas y tirarlas.

Materiales

Cajas con texturas (goma eva, distintas telas). Cajas con sonidos. Cajas de diferentes tamaños y otra más grande.

3. Armar y desarmar jugando con la colchoneta de cajas

Se ubicará a los bebés en las colchonetas. Mientras escuchan una melodía suave se presentará el material cubierto con una manta. Luego se lo descubrirá invitándolos a subir ubicándolos en la posición más cómoda: boca arriba, sentados. Se arrastrará la colchoneta de cajas por la sala. Se distribuirán las cajas con diferentes texturas y sonidos; se propondrán algunas acciones: golpear las cajas, sacudirlas y, especialmente, apilarlas y tirarlas.

Materiales

Cajas, cintas, hilo, tela, una colchoneta con cajas, música.

4. Armar y desarmar, entrar y salir jugando con cajas viajeras

Se ubicará a los bebés sobre las colchonetas, se presentará una caja grande con otras más pequeñas adentro, una para cada uno. Se jugará a meter y sacar las

Resignificación de las actividades cotidianas

Higiene

A la hora del cambiado se ubicará al bebé en el cambiador explicándole que se lo va a higienizar. Se le mostrará el pañal limpio.

Variantes

- Se realizará con un juguete que elijan de la sala e incluyendo los de las propuestas secuenciadas.
- Se acompañará con la música de las actividades secuenciadas.

Alimentación

Se ubicará a cada bebé en una silla de comer y llamándolo por su nombre se le colocará el babero, explicándole que ha llegado la hora de comer. Se emitirá música para crear un clima de tranquilidad. Se concluirá retirando el babero y lavando la cara y las manos.

Variantes

Previo al inicio del almuerzo:

- cantar,
- acompañar con maracas,
- juegos de dedos sobre la mesa,
- rimas.

Sueño

A la hora del descanso cada bebé tiene su estilo, y se lo acompañará con diferentes movimientos (palmaditas en la cola, caricias), y con música o cantando canciones.

Propuestas de juego espontáneo

Jugamos con:

- cubos de goma eva,
- aros de plásticos con colores y sonidos,
- botellas y telas,
- cajas de diferentes tamaños,
- cantamos canciones,
- mantas didácticas y pañuelos,
- maracas, burbujas y pelotas,
- papel celofán y papel de diario,
- pelotero.

cajas, se ubicará a los bebés adentro de las cajas grandes y se los llevará a pasear por toda la sala; mientras los chicos esperan, dispondrán de cajitas de diferentes colores para jugar a apilarlas y tirarlas.

Materiales

Cajas grandes, cajas chicas, hilo, música, colchonetas.

5. Se realizarán nuevamente las propuestas 1, 2 y 3 de manera conjunta

Con cajas de varios tamaños, armar y desarmar.
Con cajas con diferentes sonidos y texturas y armar y desarmar jugando. Con colchoneta de cajas.

MINIPROYECTO 2: "SACUDIR CON BOTELLAS RELLENAS"

1. Sacudir con botellas de similar tamaño

Se irán colocando las botellas en el centro del círculo para su exploración, socializando sus acciones y sugiriendo todas las que se pueden realizar con este material: hacerlas rodar, ponerlas con el pico abajo y, especialmente, sacudirlas.

Materiales

Botellas plásticas de similar tamaño con arroz, brillantina, goma eva.

2. Sacudir con botellas rellenas de diferentes colores (ver imagen en pág. 151)

Se presentará el material dentro de una caja, moviéndola. Se retomarán las acciones de cada bebé y, casi simultáneamente, se propondrán movimientos para escuchar los sonidos y descubrir los diferentes colores (sacudir, golpear, rodar, chocar). Finalmente, se guardará el material dentro de la caja.

Materiales

Botellas de plástico con arroz, brillantina, fideos y café, de diferentes tamaños y colores.

3. Sacudir con botellas de diferentes tamaños y colores colgadas de una soga

Se iniciará la actividad con las botellas colgadas de una soga, pero ocultas con una manta. Se colocarán las colchonetas a lo largo de la soga y a los niños sobre ellas para que puedan explorar el material. Posteriormente, se promoverá y estimulará para que se paren sujetándolos y ayudándolos para que se tomen de la soga. Otros, desde la posición de sentados, podrán alcanzar las botellas levantando los brazos para moverlas, balancearlas, chocarlas. Finalmente se descolgarán las botellas y se guardarán en una bolsa.

Materiales
Botellas de diferentes tamaños, con material similares a la propuesta anterior; soga, manta, música.

4. Sacudir con botellas sonoras unidas
Ubicados los bebés en las colchonetas, se distribuirán botellas sonoras unidas entre sí. Luego de la exploración del material se armará un móvil gigante con un hilo.

Materiales
Botellas, arroz, fideos, porotos, agua, colorante, cascabeles, hilo, alambre.

5. Se realizarán nuevamente, de manera conjunta, las propuestas 1 y 4 del miniproyecto 1 (Armar y desarmar con cajas de varios tamaños. Armar y desarmar, entrar y salir, jugando con cajas viajeras) y la propuesta 2 del miniproyecto 2 (Sacudir con botellas rellenas de diferentes colores).

MINIPROYECTO 3: "TAPAR Y DESTAPAR"

1. Tapar y destapar con telas de diferentes colores y tamaños (Ver fotografía N°3 en el pliego central)
Con los bebés ubicados en las colchonetas y el material dentro de un balde, se comenzará a sacudirlo. En ese momento, acompañando con música, se comenzará a extraer las telas. Se incentivará la exploración del material y se comenzará a sugerir acciones de tapar-destapar, acariciar, sacudir.

2. Tapar y destapar explorando telas y muñecos
Los bebés estarán ubicados sobre las colchonetas. En el centro de las colchonetas se colocarán los materiales. Se propondrá jugar a tapar y destapar, se intercalarán los muñecos de peluche y las telas.

Materiales
Telas de diferentes colores, muñecos de peluche, caja colchonetas.

3. Tapar y destapar con telas unidas y su cuerpo
Se colocará el material sin la presencia de los niños. Luego, se ingresará con los bebés a la sala para que descubran y exploren los elementos. Los docentes desplazarán sus cuerpos sobre las telas promoviendo la imitación: rodar, tapar destapar. Finalmente, se colocará a los bebés sobre las telas, se acompañará con música y, al mismo tiempo, se los trasladará por la sala.

Materiales
Tela grande (realizada con las telas unidas), música.

4. Tapar y destapar con telas colgantes
Se colocarán telas de diferentes texturas y tamaños colgando de un hilo. Se ubicará a los bebés en las colchonetas. Allí podrán explorar las telas, se socializarán sus acciones. Se jugará incentivando el gateo y las acciones de tapar y destapar. Por último, se irán retirando las telas y guardándolas en una caja.

Materiales
Caja, telas, tules hilos música, colchonetas.

5. Se realizarán nuevamente, de manera conjunta, la propuesta 1 del miniproyecto 3 ("Tapar y destapar con telas de diferentes colores y tamaños") y la propuesta 2 del miniproyecto 2 ("Sacudir con botellas rellenas de diferentes colores").

MINIPROYECTO 4: "JUEGOS DE TAPAR Y ENVOLVER CON PELOTAS Y TELAS"

1. Tapar y envolver con pelotas y telas de diferentes colores y tamaños
Se presentarán los materiales en dos cajas, una con las pelotas y otra con las telas. Se sentará a los bebés en las colchonetas, organizados en dos grupos, entregándole a cada grupo una caja. Podrán sacar los materiales de cada caja. Se retomarán las acciones de los niños y se sugerirá tapar con las telas las pelotas, poner las pelotas dentro de una tela, envolverlas y luego tirarlas.

Materiales
Cajas, pelotas, telas, colchonetas y música.

2. Tapar y envolver con botellas rellenas y telas
Se colocarán los materiales antes de llevar a los bebés: en un rincón las botellas de diferentes tamaños, sonidos y colores y en otro las telas (algunas colgadas). Se harán rodar las botellas, pasando entre las telas, se sacudirán las botellas, se jugará a las escondidas y a envolver las botellas con las telas. Se promoverá el gateo.

Materiales
Botellas, telas, colchonetas y música.

3. Tapar y envolver con telas colgadas
Se desarrollará de manera semejante con las telas colgadas de sogas, algunas se arrastrarán por el piso para que puedan utilizarse para envolver las manos y los pies de los chicos.

4. Integración de las otras actividades
Se presentarán todos los materiales juntos en el centro de la ronda, para que jueguen con aquellos que despierten mayor interés.

MINIPROYECTO 5: "LIBROS" **1. Explorando libros** Se llevará una canasta con libros, los bebés estarán ubicados en las colchonetas formando un círculo, en el centro se ubicará la canasta con el material; se mostrará a cada niño las páginas de un libro y sus respectivas imágenes. Los libros rotarán entre ellos. Finalmente, se guardarán en la canasta. **Materiales** Libros, colchoneta, canasta, música. **2. Libros diferentes** Se volverá a traer el material en una canasta y se mostrarán nuevamente los libros al grupo de niños. Se mostrarán las páginas, nombrándoles alguna figura que les pueda resultar familiar. Se incorporarán libros nuevos. **Materiales** Canasta, libros. **3.** Se reitera lo realizado. **4.** Se reitera lo realizado. **5. Fabricar libros, talleres con las familias** Se convoca a los padres, pidiéndoles que traigan una fotografía del bebé y otra familiar. Se reparten revistas, tijeras, folios, cintas de colores, colas vinílicas y tela, para que armen el libro de su bebé con imágenes simples recortadas de las revistas (chupete, mamadera, juguete). Se propone colocar en la tapa la fotografía del bebé y en la primera hoja la fotografía familiar. Luego, cada familia compartirá el libro con su bebé y se lo mostrará a los otros. Para finalizar se guardarán los libros en una caja. **Materiales** Fotografías de los niños y sus familias, revistas, tijeras, folios, cintas de colores, colas vinílicas y telas.		

Ejemplo 2[5]

Duración: tres semanas.

Si bien se propone diseñar recorridos didácticos de un mes de duración, esta puede variar adecuándose a las decisiones y necesidades de la institución y la sala.

Objetos básicos

- *Experiencia para la construcción de la identidad y la interacción con los otros*
  Que el niño tenga la posibilidad de:
  - relacionarse afectivamente con los otros en las actividades diarias.

- *Experiencias para el desarrollo motriz*
  Que el niño tenga la posibilidad de:
  - iniciarse en la diferenciación de algunas partes de su cuerpo;
  - experimentar cambios de posición según lo requiera la situación.

- *Experiencias para la exploración del entorno y los objetos*
  Que el niño tenga la posibilidad de:
  - realizar diferentes modos de acción sobre los objetos según las posibilidades que éstos le brindan;
  - apropiarse de algunas de las características de los objetos;
  - explorar diferentes materiales y sus posibles usos;
  - explorar el espacio parcial y total de la sala en las coordenadas verticales y horizontales.

- *Experiencias para la expresión y la comunicación*
  Que el niño tenga la posibilidad de:
  - expresar sus emociones por medio del lenguaje corporal y gestual;
  - realizar comparaciones entre las características de los objetos en cuanto a su sonoridad.

Contenidos

- *Experiencia para la construcción de la identidad y la interacción con los otros*
  - Relación afectiva con los adultos significativos y los pares en los momentos de juego, alimentación, higiene, y sueño.

- *Experiencias para el desarrollo motriz*
  - Algunas partes de su cuerpo: cabeza, manos, brazos, piernas y pies.
  - Cambios de posición según lo requiera la situación: sentado, acostado boca arriba, acostado boca abajo.

- *Experiencias para la exploración del entorno y los objetos*
  - Diferentes modos de acción sobre los objetos: sacudir, apilar, hacer rodar, girar.
  - Algunas de las características de los objetos: textura, color, forma, tamaño.
  - Exploración de los diferentes materiales y sus posibles usos: pelotas, cubos, cilindros, botellas, cajas forradas con papeles brillantes.
  - Exploración de áreas parciales y el espacio total de la sala a través de diferentes acciones con los objetos.

- *Experiencias para la expresión y la comunicación*
  - Expresión de emociones por medio de gestos y balbuceos.
  - Características de los objetos: sonoros y no sonoros.

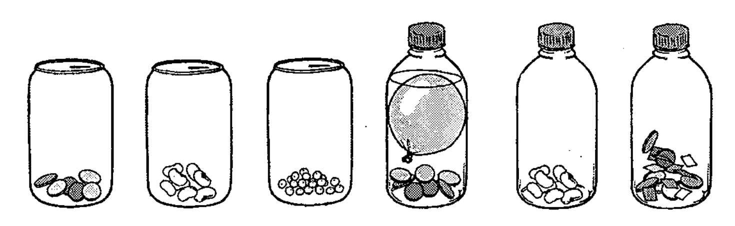
PROPUESTAS SECUENCIADAS

MINIPROYECTO 1: "JUGAR CON LA SOGA, DESCUBRIENDO CARACTERÍSTICAS Y ACCIONES"

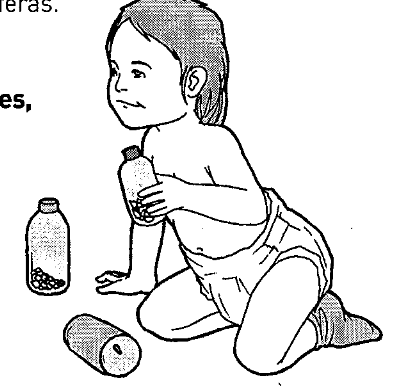
1. Realizar diferentes acciones con pelotas, cilindros y cubos, según sus características
Se presentarán los objetos proponiendo diferentes tipos de acción. Al bebé de dos meses se le acercarán los diferentes objetos moviéndolos hacia abajo, hacia arriba, hacia los costados, rodándolos, girándolos y agitándolos. Se socilizarán las diferentes acciones que los niños vayan realizando.

Materiales
Pelotas de poliestireno forradas. Cubos forrados. Cilindros forrados.

2. Jugar con objetos sonoros realizando diferentes acciones, según sus características (Ver fotografías N°5y N°6 en el pliego central)
Los bebés se encontrarán en las colchonetas. Se presentará el material apoyándolo sobre ellas y sobre el piso. De esta forma, rodarán las pelotas y los cilindros y los cubos no se desplazarán. Sin embargo, al golpear los cubos contra el piso, también producirán sonidos. Se verbalizarán las acciones: *"Hacen ruido", "Miren cómo ruedan".* Se propondrán algunas acciones: *"¿Cómo suena si lo golpeamos en el piso? ¿Nos ponemos el objeto en la mano? ¿Lo sacudimos?".* Se observarán y socializarán las acciones de los bebés. Se hará sonar el objeto fuera de su campo visual para que giren la cabeza hacia él. Se lo acercará a sus manos.



Materiales
Esferas de poliestireno con cascabeles adentro y forradas con cinta plástica. Cilindro con arroz en su interior, forrado de la misma forma que las esferas. Cubos con monedas, forrados como las esferas.



3. Jugar con objetos sonoros y no sonoros realizando diferentes acciones, según sus características
Los bebés estarán reunidos en la colchoneta, se presentarán las pelotas, cilindros y cubos con y sin sonido. A medida que se los vaya presentando se sacudirán y golpearán contra el piso. Se intervendrá de manera que puedan centrar su atención en las diferencias y similitudes de los objetos, moviendo los objetos, sacudiéndolos. Se finalizará la actividad guardando los materiales.

Materiales
Similares a las actividades 1 y 2.

4. Jugar con la soga descubriendo características y acciones
Se acomodarán los niños en las colchonetas y se colocará la soga, con los objetos utilizados anteriormente ubicados en diferentes alturas, atados desde un extremo a otro de la soga. Se acompañará la exploración interviniendo cada vez que sea necesario, proponiendo diferentes acciones: empujar, agarrar, soltar, mover, estirar. La actividad finalizará cuando hayan perdido el interés, se guardará el material.

Materiales
Soga con los objetos utilizados en las actividades anteriores, pero colgados.

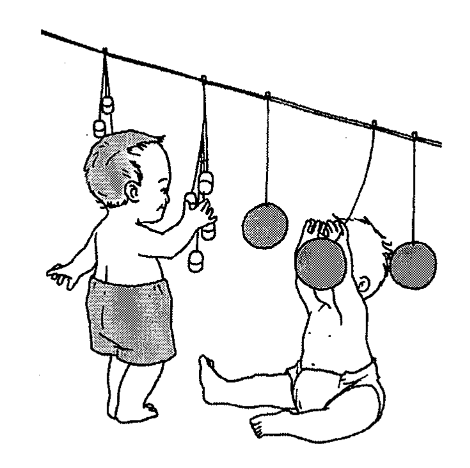
MINIPROYECTO 2: " EXPLORAR LOS OBJETOS DEL GIMNASIO"

1. Gimnasio

Se colocará el gimnasio en medio de la sala, arriba de la colchoneta, para que los niños exploren el material y realicen diferentes acciones. Se ayudará a aquellos que no puedan desplazarse por todo el gimnasio.

Materiales

Gimnasio confeccionado con tubos de cartón forrados, con dos patas dentro una lata con yeso para darle estabilidad. Se colocarán diferentes objetos coloridos.



2. Gimnasio ruidoso (Ver fotografía N°9 en el pliego central)

Se colocará el gimnasio sobre la colchoneta y se ubicará a los niños que no puedan desplazarse debajo de él, dejando espacio para aquellos bebés que pueden acercarse desplazándose. Los objetos producirán sonidos y estarán ubicados a diferentes alturas. Se promoverá que accionen para cambiar de posición debido a la ubicación de aquellos. Se intervendrá preguntando: *"¿Se escucha? ¿Qué pasa si lo golpeamos? ¿Y si lo movemos?"*

Materiales

Gimnasio con objetos sonoros colgados a diferentes alturas.

3. Gimnasio con objetos sonoros y no sonoros

Se presentará el gimnasio explicando que ya se jugó con esos objetos. Se esperará que se acerquen desplazándose los que puedan, ubicando a los que no pueden desplazarse por sí mismos. Se moverán los objetos para llamar la atención de los niños. Los objetos estarán ubicados a diferentes alturas y mezclados.

Materiales

Gimnasio con los materiales ya utilizados en las actividades anteriores.

MINIPROYECTO 3: "MANTA DIDÁCTICA"

1. Manta con diferentes texturas

Se colocará la manta en el medio de la sala, acercando a los niños que no se desplazan e invitando a los otros bebés a que se acerquen, moviendo los objetos que se encuentren arriba de la manta para llamar la atención. Se promoverá la exploración y el desplazamiento por la manta, proponiéndoles que sientan las diferentes texturas. Se hará hincapié en que perciban sus texturas, observando sus acciones e interviniendo para que realicen otras. Se cambiará de ubicación a los niños que no se desplazan para que puedan palpar las diferentes texturas.

Materiales

Manta didáctica con colores llamativos, diferentes texturas y objetos sujetados a ella.

2. Manta con sonidos y objetos

Se colocará la manta en la sala para que los niños la exploren, ésta contendrá objetos con sonidos y espejos. Se intervendrá para que tomen los diferentes objetos, que prueben qué sonidos producen y para que se vean reflejados en el espejo. A los niños que no se desplazan se los cambiará de ubicación para que exploren las diferentes áreas de la manta, nombrando los objetos de cada sector. Agitando los juguetes sujetos a la manta, se los ofrecerá, intentando que los tomen.

Materiales

Manta didáctica con objetos que produzcan sonidos.

3. Sentir y escuchar la manta

Se colocarán las mantas invitando a los niños a que se acerquen a ellas. Se intentará que establezcan diferencias, que puedan percibir y escuchar por medio del tacto y la audición.

Materiales

Mantas didácticas utilizadas en las actividades 1 y 2.

RESIGNIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS

1. Cambiado de pañales

Se explica al niño que se cambiará su pañal para que esté más cómodo y limpio. Mientras tanto, se canta una canción que le agrade.

Variantes

- Realizar mimos con una pluma por distintas partes del cuerpo.
- Idem con una esponja envuelta en gasa.
- Se acompañará el momento con música grabada.

2. Sueño

En el momento del descanso, se lo acostará en su cuna cantándole una canción meciéndolo, y manteniendo el contacto físico hasta que se duerma mediante palmadas y caricias.

Variantes

- Música tranquila, que favorezca un clima de descanso.
- Susurros al oído y canciones cantadas.
- Caricias en el rostro.

3. Alimentación

Se ubica al bebé en la silla para comer y se canta una canción mientras se espera la comida.

Variantes

- Juegos de manos.
- Conversaciones con un títere.
- Poesías.
- Música instrumental.
- Canciones con juegos corporales.

PROPUESTAS DE JUEGO ESPONTÁNEO

- Juego con pelotas, cilindros y cubos.
- Juego con objetos sonoros.
- Juego con objetos sonoros y no sonoros.
- Juego con la soga con objetos sonoros y no sonoros.
- Juego con el gimnasio.
- Gimnasio con objetos sonoros y no sonoros.
- Manta con diferentes texturas.
- Manta con sonidos y objetos.
- Juegos de manos.
- Conversar con los títeres.
- Poesías.
- Mirar los libros.

Ejemplo 3 [6]

Duración: un mes. Jornada completa.

Objetivos básicos

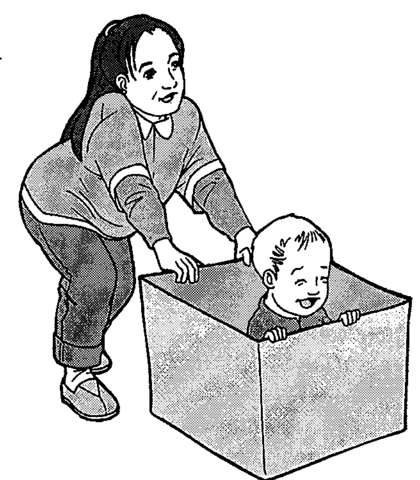
Que el niño logre:

- Una comunicación afectiva rica con adultos y pares en el desarrollo de las actividades.
- Cierta autonomía en sus desplazamientos y acciones.
- La exploración y el reconocimiento del espacio cercano.
- La exploración de diferentes objetos, reconocer, discriminar y producir sonidos comprendiendo, en forma progresiva, algunas causas y efectos de sus acciones.
- Un paulatino control postural para gatear, pararse, caminar.
- Iniciarse en el reconocimiento de algunas partes de su cuerpo

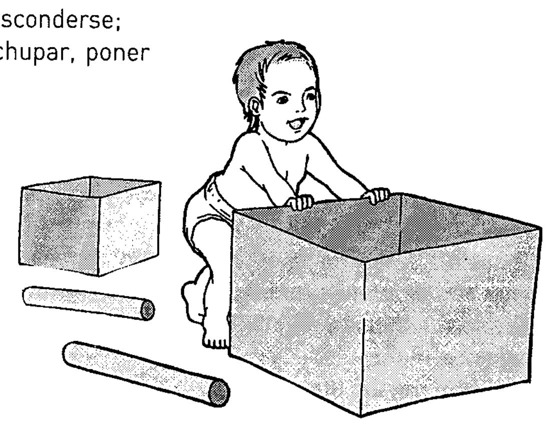
Contenidos

- *Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros*
  - Integración grupal en los momentos de juego compartiendo una misma propuesta.
  - Interacción con pares y docentes durante el juego a través de compartir materiales, de la mirada.
  - Autonomía relativa en diferentes actividades: merienda, desplazamiento.

- *Experiencias para el desarrollo motriz*
  - Reconocimiento de algunas partes de su cuerpo: cabeza, vientre, manos y pies.
  - Paulatino control postural: gatear, pararse, caminar.



- *Experiencias para la exploración del entorno y los objetos*
  - Exploración de objetos con relación a las propias posibilidades de acción sobre el material.
  - Exploración del espacio próximo a través del desplazamiento, localización de objetos próximos.
  - Características de los objetos: textura, producción de sonidos.
  - Diferentes acciones que produzcan resultados en los objetos: tomar, sacudir, golpear, poner, sacar, frotar, soltar, hacer rodar.
  - Distintas posibilidades de acción con el material:
    - con telas; pasar por encima, por debajo, taparse, esconderse;
    - con objetos sonoros y no sonoros; tocar, mover, chupar, poner dentro y fuera del recipiente;
    - con las pelotas; tocar, frotar, rodar, tirar.



- *Experiencias para la expresión y la comunicación*
  - Comunicación con los otros a través de gestos y ademanes, expresando deseos, necesidades.
  - Comunicación afectiva diferenciada con el adulto.
  - Producción de sonidos con diferentes objetos: maracas, tamborcitos y muñequeras con sonidos.
  - Comunicación sonora y musical: paulatina discriminación y producción con diferentes objetos.

Propuestas secuenciadas	Resignificación de las actividades cotidianas	Propuestas de juego espontáneo
MINIPROYECTO 1: "LO QUE TOCO" **1. Pedacitos** Se presentará una bolsa de tul conteniendo retazos de tela. Con los niños sentados en el piso, se abrirá la bolsa y se extraerán los retazos de tela, colocándolos en el piso para observarlos. Se acariciará diferentes partes de su cuerpo con un retazo (piernas, rostro, manos, brazos), expresando verbalmente las sensaciones. Por ej.: *"¡Qué suave!"* (en relación a la calidad de la textura del retazo utilizado). **Material** Retazos de tela de diferentes texturas: pañolenci, jean, tul, cuerina, toalla, velcro, tul grande. **2. Se reitera la actividad 1** **3. Acariciar** Gusanos y libros confeccionados con telas de diferentes texturas. **4. Acariciar un poco más** Cubos, cilindros, animales confeccionados con telas de diferentes texturas. **5. Todo lo acaricio** En esta última etapa se pone a disposición de los niños el material utilizado en las actividades anteriores. **MINIPROYECTO 2. "¡A DESPLAZARSE!" (Ver dibujos en pág. 154)** **1. Avanzar** De una bolsa se extraerán juguetes (tortugas, cubos, pelotas de tela). Algunos producirán sonido y otros no. Se los dispersará por la sala. Los más pequeños encontrarán los juguetes a escasa distancia para que logren tomarlos por su propios medios. De esta manera, se intentará que el niño que está sentado se incline hacia adelante y el que ya gatea afiance sus desplazamientos. A los niños más grandes se les pedirá que tomen los juguetes más alejados para que afiancen su marcha. Se estimulará que los niños guarden el material, colocando la bolsa en el piso al alcance de todos. **Materiales** Cubos, pelotas, muñecos de tela. **2. Perseguir pelotas grandes** Colocando las pelotas en el suelo se incentivará a los niños para que se acerquen a ellas, moviéndolas de	**Merienda** Actividad base: los niños toman sus mamaderas. **Variantes** • Poesía Se recitará una poesía antes de la merienda. Durante ésta, se describirá qué están haciendo, de forma tal que reconozcan, paulatinamente, sus acciones y, sobre todo, sus logros. • Marioneta Se presentará una marioneta con forma de tortuga y se recitará una poesía referida a ella. • Canción Se cantará una canción. • Música Se acompañará la merienda con música. **Almuerzo** Se comentará que se van a preparar para comer porque la comida llegará en breve. Se extraerán los baberos de las cajas, anunciando de quién es cada uno colocándole a cada niño el suyo. Se acompañará con música instrumental para crear un momento de tranquilidad. **Variantes** Recitar rimas (realizando un juego de dedos por sus piernas hasta llegar a la barriga). **Higiene** Cambio de pañales: se llevará al niño al cam-	**1. Cantar una canción: "Con las manos"** Realizando diferentes acciones. Se reitera. **2. Recitar una poesía con un títere de dedo** **3. Jugar con nuevos objetos sonoros:** sonajeros de distintos tipos. **4. Caminar por la sala acompañándolos** **5. Jugar con objetos que incentiven el desplazamiento:** ofrecer pelotas grandes. **6. Entregar una marioneta y jugar con ella** **7. Mostrar un libro de imágenes** **8. Emitir música en la sala y poner atención en ella** **9. Jugar nuevamente con las botellas y los aros** **10. Jugar nuevamente con la caja agujereada** **11. Jugar nuevamente con el almohadón** **12. Jugar nuevamente con pelotas** - Jugar con cajas y pelotas. - Jugar con botellas y pelotas. - Jugar a taparse la cara y que la descubran con pañuelos. - Jugar con los juguetes. - Cantar una canción.

manera que tengan que desplazarse para tomarlas. Durante la actividad se irán mencionando los nombres de los niños que realizan las diferentes acciones. La propuesta es que vayan en busca de las pelotas, las sacudan, se paren sosteniéndose en ellas, las hagan rodar.

Materiales
Dos pelotas inflables grandes.

3. A pararse
Se ubicarán cajas decoradas frente a los niños, incentivándolos a pararse apoyándose en ellas para que intenten caminar por la sala.

Materiales
Dos cajas decoradas.

4. Caminar con los autos
Se colocarán ruedas a las cajas con que las que jugaron en días anteriores. Los niños podrán pararse con ayuda de las cajas convertidas en "autos" y caminarán por la sala con la ayuda de los docentes.

Materiales
Dos cajas decoradas que se desplacen suavemente simulando ser autos gracias a sus ruedas.

MINIPROYECTO 3. "TRABAJANDO CON PRECISIÓN"

1. Poniendo en...
Se colocarán en el centro de la sala las botellas decoradas y alrededor los aros, incentivando a los niños a explorar los objetos presentados. De manera gradual, se intentará que los niños comiencen a ensartar los aros en las botellas, comentándoles: *"Miren este aro, puedo ponerlo acá" "Éste acá no entra , pero sí allá".*

Materiales
Botellas decoradas y aros confeccionados con mangueras.

2. Agujeros
Se presentarán cajas destapadas y con agujeros laterales. Alrededor se ubicarán pelotas de colores. Se irán mostrando las pelotas y, en caso de ser necesario, también se mostrará cómo se pueden introducir a través de los agujeros laterales. Durante la actividad se intoducirán además pelotas, utilizando la boca de la caja.

Materiales
Cajas agujereadas y decoradas; pelotas.

3. Meter en...
Se mostrarán cajas con pequeños agujeros y se colocarán objetos alrededor, mostrándolos e introducién-

biador con sus pertenencias.

Variantes
- Realizar masajes.
- Cantar una canción.
- Recorrer el cuerpo con un pompón.
- Pedirles que sostengan el pañal limpio con sus manos.
- Emitir música suave.
- Recitarles una poesía.
- Entregarles un sonajero para que jueguen.
- Darles una pelotita para que jueguen.

Despertar
Actividad base: una vez que el niño se encuentra despierto en su cuna, llevarlo al sector de juego o de merienda, de acuerdo con el momento del día.

Variantes
- **Música.** Al despertarse, el niño escuchará música tranquila.
- **Poesía.** Cuando el niño se encuentre despierto, acercarse con un títere y recitar una poesía. Entregarle el títere para que siga jugando hasta empezar una nueva actividad.
- **Dialogando.** Explicar qué ocurrió mientras dormía.
- **Canción.** Una vez despierto, acercarse y cantar suavemante una canción mientras se lo retira de la cuna y se lo acerca al resto del grupo, o bien a la zona de juego.

Cambiado de pañales
Se acostará al bebé en su cuna y se regulará la

- Jugar con pañuelos y telas.
- Jugar con aros y botellas.
- Jugar con rimas (utilizando los dedos y practicándoles cosquillas).
- Jugar bailando con las telas (escuchando las canciones).
- Jugar con burbujas.

dolos en los agujeros proponiendo la posibilidad de "meter en..."

Materiales
Cajas de zapatos agujereadas en su tapa, elementos decorados para insertar en los agujeros.

MINIPROYECTO 4. "LA BANDA MUSICAL"

1. ¡Cuánto ruido!
Sentados en el suelo se toma una caja con maracas y mientras se la agita se exclamará *¡Cuánto ruido!* Seguidamente , se abrirá la caja y se extraerá el material agitándolo. Luego de que observen y exploren el material, se incentivará la manipulación de los objetos expresando verbalmente acciones y características referidas al sonido que producen y cómo suenan. Se cantará una canción acompañándola con una de las maracas.

Materiales
Maracas de diferentes formas, pintadas con témpera. Una caja.

2. Se reitera la actividad 1

3. Sacudir las manitos
Se realiza una actividad similar utilizando muñequeras con sonido.

4. Golpear
Idem con tambores.

5. Armar la banda
Se reúne y ofrece todo el material utilizado en las actividades anteriores.

Materiales
Soga con telas colgadas (cortinado).

MINIPROYECTO 5. "EXPLORANDO DIFERENTES SENSACIONES"

1. ¿Qué suena?
Se colocará en el piso el "panel" incentivándolos para que lo revisen por su cuenta intentando que exploren todos los objetos, expresando frases como *"¡Uy!, miren lo que hay acá ¿y qué sonido hace?" "Éste suena distinto, más bajo" "Escuchen éste, ¡qué fuerte suena!"*. Se propondrá que los exploren, golpeen y sacudan para distinguir diferentes sonidos. (Ver fotografía N°11 en el pliego central)

Materiales
Un panel triangular, con elementos sonoros atados para que no se desprendan. Por ej.: maracas atadas con hilo, envases plásticos decorados, con granos de

intensidad de la ilumninación creando un ambiente cálido para que descanse. Simultáneamente , se explicará que es hora de dormir y se realizarán caricias en su panza, en sus pies. Se verbalizarán las acciones. Se finalizará dejando al niño en su cuna y guardando el cambiador.

Variantes
- Se acompañará el cambiado con un pañuelo nombrándole las diferentes partes de su cuerpo.
- Se acompañárá el cambiado con música.
- Se realizará el cambiado llevando el juguete de la sala que más le guste.
- Se realizará el cambiado llevando una pelotita de plástico utilizada en la secuencia uno, actividad tres.
- Se le cantará mientras se quita la ropa.
- A medida que lo se desviste, se nombrarán las distintas partes de su cuerpo y cada prenda.

maíz en su interior; botellas plásticas con arroz, potes con porotos, objetos de peluche con cascabeles en su interior.

2. Tocar y sentir

Se utiliza el panel de la actividad anterior incorporándole nuevos objetos, incentivándolos a explorarlos y a recordar los del día anterior. Expresando: *"¿Se acuerdan cómo suena éste?" "Miren, éste es nuevo y muy suave".* Los niños podrán explorar nuevos objetos y sentir distintas y nuevas sensaciones.

Materiales

El mismo panel con nuevos elementos: papel de lija suave, esponjas, objetos de peluche, plástico rígido y rugoso.

3. Me veo y... veo

Se colocará nuevamente el panel en el centro de la sala presentando nuevos elementos (espejos e imágenes) explicando sus características y recordando los objetos que conocieron anteriormente. Los niños podrán verse en el espejo y tocarlo. Jugarán con los objetos conocidos y explorarán nuevas acciones.

Materiales

El mismo panel con el agregado de espejos e imágenes.

MINIPROYECTO 6. "DESCUBRIR OBJETOS SONOROS Y OTROS QUE NO LO SON"

1. Apilar

Se presentará una caja extrayendo cubos de ella. Se propondrán diferentes acciones, imitando y socializando las que realicen los niños. Si no surge de ellos, se apilarán algunos cubos.

Materiales

Una caja con cubos de cartón forrados con cintas plásticas de varios colores.

2. Sacudir

En el sector de juego se exhibirá el material. Luego de explorarlo se lo sacudirá para escuchar los sonidos producidos. imitar y socializar las acciones. Si no surge de ellos, se jugará a apilar algunos cubos.

Materiales

Cubos de cartón, rellenos con arroz y cascabeles, forrados con cinta plásticas de colores.

3. Sacudir en la soga

Se extenderá la soga con los materiales colgados, incentivándolos para que jueguen con ellos. Se imitarán y socializarán sus acciones.

Materiales
Soga con materiales colgados: formas de nylon, cubos de cartón rellenos y mangueras con los cubos sonoros y no sonoros colgados de ella.

MINIPROYECTO 7. "JUGAR EN UN ESPACIO DIFERENTE"

1. Conocer el recorrido
Se extenderá el recorrido en el piso del sector de juego convocando a los bebés que puedan acudir gateando. A los que no puedan, se los sentará o acostará sobre el recorrido, incentivándolos para que toquen el material y se desplacen sobre él. Se colocarán sobre el recorrido los juguetes con los que estaban jugando. Se los llamará desde distintos lugares para incentivarlos a que gateen sobre el cartón coorrugado.

Materiales
Recorrido de cartón corrugado y goma eva.

2. Recorrido con más elementos
Se desplegará el recorrido en el sector de juego, llamando a los chicos y acercando a los que no pueden hacerlo. Se los incentivará para que toquen el material y se desplacen por él. Se imitarán y socializarán sus acciones incentivándolos a que palpen los diferentes sectores con distintas texturas.

Materiales
Recorrido de cartón corrugado y goma eva con retazos de telas, papel celofán, papel autoadhesivo transparente.

3. Recorrido y tela para taparse
Se desenrollará el recorrido utilizado en la actividad anterior, agregando tela para taparlos, destaparlos y esconderse debajo de ella junto con los bebés.

Materiales
Recorrido de cartón corrugado y goma eva con retazos de telas, papel celofán, papel autoadhesivo transparente. Retazo de tela grande.

MINIPROYECTO 8. "METER Y SACAR OBJETOS SONOROS"

1. Meter y sacar objetos sonoros
Se entregará a cada niño un recipiente destapado de plástico rígido, colocando al alcance de ellos algunos de los materiales sonoros utilizados en las otras secuencias. Se los incentivará -verbalmente y con acciones- a meter y sacar los materiales en el tacho.

Materiales
Mangueras opacas y transparentes en forma de aro y rellenas con cascabeles, arroz, brillantina, fideos y pie-

dritas. Cubos de cartón, rellenos con arroz y cascabeles, forrados con cinta plástica de colores. Recipiente de plástico rígido sin tapa.

2. Meter y sacar objetos sonoros por los agujeros
Sentados en la colchoneta, se entregará a cada niño un recipiente de plástico similar al utilizado en la actividad anterior pero, esta vez, con aberturas en los costados. Se colocarán al alcance de los niños los materiales sonoros y no sonoros utilizados en las otras secuencias, incentivándolos verbal y gestualmente a introducir y sacar los materiales tanto por la boca del recipiente, como por las aberturas de los costados.

Materiales
Similares a los anteriores. Cubos de cartón forrados con cinta plástica de colores. Tapitas de plástico de un tamaño adecuado.

3. Meter y sacar objetos sonoros en la caja tapada
Se realizará la misma dinámica de trabajo que en la actividad anterior, con una diferencia: la caja permanecerá tapada y los niños sólo podrán introducir y retirar objetos por las aberturas laterales.

Materiales
Los mismos de la actividad anterior. Recipientes de plástico tapados con aberturas en los costados.

4. Meter y sacar objetos sonoros en los botellones plásticos
Se realizará la misma dinámica que en las actividades anteriores, con una diferencia: se realizará con botellones decorados como muñecos. Los niños podrán poner y sacar los materiales por sus aberturas.

Materiales
Botellones decorados como muñecos con un orificio grande.

5. Meter y ensartar objetos sonoros en los botellones plásticos
Se realizará la misma dinámica que en la actividad anterior, con la diferencia de que los botellones tendrán un tubo en la parte superior para ensartar aros. Los niños podrán poner y sacar los materiales por sus aberturas, y ensartar los aros en el tubo superior de los botellones.

Materiales
Botellones decorados como muñecos con un orificio grande y un tubo para ensartado. (Ver fotografía N°11 en el pliego central)

MINIPROYECTO 9. "MI CUERPO Y LO QUE PUEDO HACER CON ÉL"

1. Jugar con aros

El espacio será organizado con anterioridad cubriendo un sector de la sala con colchonetas. Se entregarán los aros a los niños para su exploración, proponiéndoles que los tomen con sus manos, los hagan rodar, lo sacudan. Se propondrá jugar con los aros intentando pasar las manos y los pies por ellos.

Materiales
Aros de diferentes tamaños.

2. Jugar con aros sonoros

Una vez reunidos los niños en el centro de la sala, se retirarán los aros del interior de una caja, ubicándolos en las colchonetas. Se incentivará la exploración del material socializando y verbalizando las acciones que realicen. Se propondrán distintas formas de manipulación del material: sacudir, golpear.

Materiales
Aros con fideos secos. Una caja.

3. Jugar con aros colgados de una soga

Se presentará el material extendiendo la soga a través de la sala y ubicando en ella los aros (algunos sonoros, otros no).
Se propondrá pasar las extremidades por el interior de los aros. Se realizará la acción con los chicos socializando las acciones que puedan surgir. Una vez finalizada la actividad, se quitará la soga dejando sólo los aros sobre la colchoneta para que los niños jueguen con ellos.

Materiales
Soga y aros sonoros y no sonoros.

4. Jugar con aros, botellas plásticas y pañuelos colgados de una soga

Se comenzará la actividad distribuyendo pañuelos y botellas. Luego se extenderá la soga a través de la sala colgando allí todas los objetos. Se propondrán acciones con el material, por ej., acariciarse con los pañuelos, pasar las manos y los pies por los aros, tomando las acciones que surjan por parte de los chicos para socializarlas.

Materiales
Soga, aros sonoros, pañuelos, botellas sonoras.

A MODO DE CIERRE

Se desprende de los ejemplos presentados que no hay una única manera de resolver la organización de la planificación y sus distintos componentes: objetivos/propósitos, contenidos, propuestas, materiales, tiempos y secuenciación. Cabe destacar, retomando el desarrollo del capítulo 5, que las metas pueden plantearse en forma de objetivos, pensados desde los niños, o de propósitos, en términos del docente. Asimismo, las propuestas secuenciadas pueden presentarse como miniproyectos, itinerarios, secuencias didácticas y/o trayectos. Estas decisiones pueden implicar diferentes acuerdos y posiciones institucionales y docentes, acordes con el encuadre actual.

Sin embargo, deberían considerarse determinados aspectos comunes:

- La riqueza de la organización de propuestas secuenciadas (definiéndolas desde el sentido amplio de secuenciación), planificadas en un recorrido didáctico de aproximadamente un mes duración, y articuladas con las propuestas de resignificación de las actividades cotidianas y las de juego espontáneo.
- El trabajo sobre los objetivos y contenidos desde todas estas propuestas de enseñanza, es decir, desde las propuestas secuenciadas, las de resignificación de actividades cotidianas y las de juego espontáneo. Esto implica un trabajo diferenciado y, a su vez, articulado desde la especificidad de cada una.
- La utilización de un material en diferentes propuestas combinado de diversas maneras con otros. Por ejemplo, los pañuelos se proponen para tapar y destapar, para envolver; los papeles para esconderse y buscarse, para apretar, para arrugar, para llevar a pasear; las cajas para meter y sacar, para apilar, para arrastrar. Las acciones con estos materiales son bien diferentes según los otros objetos con que se los combina y las propuestas que se realizan en función de los contenidos a abordar. La idea es que en las distintas actividades se retomen los materiales para ser trabajados de diversos modos en relación con diferentes contenidos.
- Las diferentes características en cuanto a cantidad, frecuencia y variabilidad, que asumen las propuestas en función del tiempo de permanencia de los niños en la institución y a la organización peculiar de las tareas y los grupos.
- La planificación no puede ser un obstáculo para centrar la mirada en los niños, muy por el contrario, debe acompañar este proceso tejiendo y destejiendo los caminos que se presentaron en el boceto tentativo de su recorrido.

En la sala de los bebés la duración de las propuestas no es siempre acotada como se suele pensar. Esto dependerá de la actividad y de los materiales, del interés que despierten en los niños y, por sobre todo, de la disponibilidad docente para acompañar las acciones infantiles, coordinar la propuesta y disponerse a la exploración y al juego. Un docente abierto al contacto y al juego se evidencia en la postura y el gesto. Especialmente en la sala de bebés la presencia docente y las características que esta asume tiñe las propuestas de calidez, calidad y deseos de participación.

Ideas para recordar

CAPÍTULO 7

- Cuidar los detalles de limpieza y las normas de higiene del lugar, de los objetos, de los utensilios y especialmente de los propios niños.
- Comprender que los bebés entienden todo lo que se habla frente a ellos, que perciben el tono de voz y los gestos, que el modo con el cual el docente se acerca, los mira y los sostiene deja huellas fundamentales en su modo de relacionarse con el mundo y con los otros.
- Resignificar y "traducir" necesidades y pedidos que no pueden verbalizarse, pero que se transmiten a través de gestos de la cara, el llanto, la actitud corporal, logrando una comunicación rica y respetuosa a través del lenguaje corporal y gestual, incentivando, además, el inicio del desarrollo del lenguaje verbal.
- Sostener el afecto con cada uno encontrando momentos personales y favoreciendo el contacto entre ellos sobre la base de un vínculo respetuoso, claro, seguro y sereno con los adultos responsables de los momentos que los niños viven en el jardín maternal.

Todo lo que hay que saber lo aprendí en el jardín de infantes...

"Todo lo que hay que saber sobre cómo vivir, qué hay que hacer, y cómo debo ser, lo aprendí en el parvulario. La sabiduría no estaba en la cima de la montaña de la universidad, sino allí, en el arenero. Éstas son las cosas que aprendí:

- *Compártelo todo.*
- *Juega limpio.*
- *No le pegues a la gente.*
- *Limpia siempre lo que ensucies.*
- *No te lleves lo que no es tuyo.*
- *Lávate las manos antes de comer.*
- *Sonrójate.*
- *Vuelve a poner las cosas donde las encontraste.*
- *Vive una vida equilibrada: aprende algo, y piensa en algo, y dibuja y pinta, y canta, y baila, y juega, y trabaja, cada día un poco.*
- *Duerme la siesta todas las tardes.*
- *Cuando salgas al mundo, ten cuidado con el tráfico, tómate de las manos y no te alejes.*
- *Permanece atento a lo maravilloso. Recuerda la pequeña semilla en el vaso, las raíces bajan, la planta sube, y nadie sabe realmente cómo, ni por qué, pero todos somos así.*
- *Los peces de colores, los hamsters e incluso la pequeña semilla del vaso, todos mueren. Y nosotros también.*

Y, entonces, recuerda una de las primeras palabras que aprendiste, la más grande de todas: mira.
Todo lo que necesitas saber está allí, en alguna parte. La regla de oro, el amor y la higiene básica. Toma cualquiera de estos ítem, tradúcelo en términos adultos, sofisticados y aplícalo a tu vida familiar o a tu trabajo, a tu gobierno, a tu mundo y te mantendrá verdadero, claro y firme.
Piensa cuánto mejor sería el mundo, si todos -todo el mundo- tomásemos galletitas con leche, cada tarde, a las tres y después nos acurrucáramos en nuestras mantas para dormir la siesta. O si todos los gobiernos tuviesen como política básica volver siempre a poner las cosas donde las encontraron y limpiar lo que ensuciaron.
Y aún es verdad, no importa cuán viejo seas, que al salir al mundo es mejor tomarse de las manos y no alejarse."[7]

Robert Fulghum

Notas

1. Este registro reproduce aspectos observados por Natalia Oca.
2. Realizado por Fátima D'Onofrio, alumna de I.E.S. Eccleston, en el Jardín de Infancia "Mitre" con niños de 10 a 14 meses. Maestra: Marcela Sese.
3. Realizado por Eugenia Lacueva, alumna del I.E.S. Eccleston, durante su residencia en la institución "Mi Jardín"con niños de 4 a 8 meses.
4. Realizado por María del Carmen Moyano y Dolores Yáñez Arauz, docentes de la sala de bebés del jardín maternal y de infantes "El Libro Mágico", Biblioteca del Congreso de la Nación.
5. Realizado por María Ángeles Ledesma, alumna del I.E.S. Eccleston, en su residencia realizada en el jardín maternal y de infantes "El Hornero", Facultad de Veterinaria (UBA).
6. Realizado con los aportes del trabajo de Carla Lavaselli, alumna del I.E.S. Eccleston, en su residencia realizada en el jardín maternal y de infantes "El Hornero", Facultad de Veterinaria (UBA), y Andrea Kelly, alumna del I.E.S. Eccleston, en su residencia realizada en el jardín maternal "Tiempo de Juego". Incluye miniproyectos realizados por Lorena Corvalán, alumna del I.E.S. Eccleston, en su residencia realizada en el jardín maternal "Rosario Vera Peñaloza". Incorpora propuestas de Paula Torres y Gabriela De Cicco.
7. Fulghum, Robert, *Todo lo que hay que saber lo aprendí en el jardín de infantes.*



La organización de la tarea en la sala de un año: propuestas y planificaciones

El contacto con los adultos significativos continúa siendo la base de la tarea diaria y posibilita nuevos logros. El vínculo afectivo, sostenido y respetuoso, es condición fundante de la posibilidad de los niños de "moverse" por el mundo con mayor confianza y autonomía. El trabajo en función del desarrollo de la autonomía y el respeto hacia los otros, los desplazamientos, la exploración y el lenguaje, fundamentan la tarea cotidiana en un encuadre de juego e interacciones. Los niños de un año desarrollan nuevas acciones que implican un aumento en las posibilidades de movimiento y juego, en la experimentación, la manipulación de los objetos, la exploración del espacio, el interés por los otros, la comprensión y expresión verbal.

LA TAREA EN LA SALA DE UN AÑO

Por lo general, a partir de los 12 meses, los niños ya son capaces de desplazarse por el espacio con mayor o menor seguridad e independencia. Estos niños "deambuladores" necesitan propuestas de actividades que posibiliten y favorezcan sus desplazamientos acompañados de la necesidad de conocer el espacio que los rodea y comprender la realidad en la cual están insertos. En estrecha relación con estos aspectos, se observa una constante dedicación a la exploración de objetos, ya presente en la sala de bebés, pero que adquiere ahora una peculiar importancia. La necesidad y el interés por manipular, buscar diversos modos de acción sobre los objetos y materiales y descubrir diferentes características y posibilidades de uso, son frecuentes en los niños de esta edad y, por lo tanto, parte esencial de las propuestas que deben realizar los docentes. Adquieren fundamental importancia el conocimiento corporal a través de la exploración, el movimiento y la denominación de las diferentes partes del cuerpo y el contacto con el de los otros. La exploración y el reconocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades se conjuga con el reconocimiento de sus deseos y necesidades. Avanzar en la posibilidad de expresarlos verbalmente señala la presencia creciente de la comunicación verbal, que acompaña a la gestual y corporal. Conjuntamente con el desarrollo de la identidad, adquiere cada vez más presencia el interés por los otros y sus acciones. Ayudarlos a comprender y desarrollar el respeto por los demás; sus necesidades y posibilidades, sus cuerpos, sus espacios y sus objetos, es una tarea cotidiana y constante. Transmitirles los modos de concretarlo desde la comprensión y el afecto implica ponerlos en juego en las propias acciones e intervenciones docentes, ya que la imitación de gestos y actitudes forma parte fundamental de los procesos y aprendizajes.

Las características físicas de la sala de un año son similares a la de los bebés. Debe haber una zona para el sueño, una para la higiene, una para la alimentación y otra para el juego. La zona de juego debe ser lo suficientemente amplia como para permitir la exploración y los desplazamientos por el espacio. La zona de higiene debe contar con piletas al alcance de los niños para permitir la iniciación en las prácticas de higiene. Para favorecer el desarrollo de la autonomía, será fundamental que cuente con percheros a su altura, para que ellos mismos tomen y cuelguen sus pertenencias. Será importante la disponibilidad de estantes para guardar objetos, algunos de fácil acceso y otros colocados a una altura que no les permita alcanzarlos.

LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

Acompañar a los niños en el fascinante y complejo proceso de desplazarse por el mundo conociendo personas, espacios y objetos, favoreciendo la autonomía y previniendo los riesgos, no es una tarea sencilla. Menos aún, pensando en el desarrollo de un proyecto educativo de calidad con grupos numerosos de niños entre uno y dos años.

El trabajo sobre la autonomía, como posibilidad de elegir y participar por sí mismo, debe necesariamente ir acompañado del encuadre que delimite aquello que se puede y no se puede realizar en relación con situaciones que impliquen peligro (escaleras, trepadoras) y con las normas de convivencia y respeto por los otros.

La propuesta se basa en organizar actividades que favorezcan el reconocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades, la independencia para caminar y otras formas de desplazamiento, el reconocimiento de los espacios cercanos (espacio total y parcial), la exploración y experimentación de objetos (que implica una modalidad más organizada de accionar), el reconocimiento de las características de los objetos (forma, color, textura, sonido, dimensiones) de manera más enriquecida que en la sala de bebés, el establecimiento de relaciones entre los objetos (colocar sobre, poner contra, introducir) de forma más compleja y con mayor cantidad de elementos, la realización de actividades con los otros, anticipando la paulatina formación del grupo y la posibilidad de comenzar a comprender y poner en juego normas y consignas.

Es fundamental que los niños comiencen a experimentar la importancia de comunicarse a través del lenguaje verbal y puedan expresar sus necesidades e ideas de manera de ser entendidos. En este sentido, son de gran importancia las conversaciones, los pedidos (*"traeme tu mochila" o "levale el muñeco a..."*) y las intervenciones para transmitirles que se puede explicar lo que uno quiere sin necesidad de pegar o enojarse. Un grupo se conforma con mucho trabajo, el abordaje de las cuestiones grupales favorece el desarrollo personal y la integración grupal en las actividades y propuestas diarias.

La colaboración en las tareas cotidianas, como buscar y ordenar objetos, intentar lavarse las manos, reconocer sus pertenencias, iniciarse en el ordenamiento de los juguetes, implica un aporte para los aprendizajes que realizan los niños.

Es importante, entonces, comenzar a plantear actividades de desarrollo grupal, brindando diversas posibilidades de acción y respetando los diferentes modos de integración y participación en ellas. Si bien se intenta proponer juegos para el conjunto grupal, nunca se aspira a la obligatoriedad ni a que todos realicen las mismas acciones simultáneamente.

Obviamente, también adquieren gran importancia los momentos personales, tanto en la resignificación de las actividades cotidianas como en el desarrollo de las propuestas de juego espontáneo. Es necesario, además, presentar espacios de actividades alternativas para promover las elecciones individuales. Durante el desarrollo de las propuestas secuenciadas, son necesarias las instancias de acercamiento personal con cada niño así como el respeto por sus elecciones y acciones. (Ver fotografías N°12 y N°13 en el pliego central)

Al sostener determinadas rutinas de manera no estereotipada, se permite que los niños anticipen acciones y se desenvuelvan con mayor seguridad y autonomía. Las actitudes del docente en cada una de estas situaciones y los modos de intervención que pone en juego a cada instante, marcan una importante diferencia en el desarrollo de las potencialidades de los niños y sus posibilidades de aprendizaje.

Al igual que en las otras salas, se hace necesaria una planificación anual que integre los aspectos fundamentales que se abordarán a lo largo del año y las planificaciones periódicas. Éstas son, en general, recorridos didácticos. También podría iniciarse, hacia la finalización de este ciclo escolar, el desarrollo de algunos proyectos o unidades didácticas; obviamente, sencillos y acotados.

Es fundamental que se organice la tarea diaria a través de una planificación que integre todas las propuestas de enseñanza: las secuenciadas, la resignificación de las actividades cotidianas, las de juego espontáneo y cronogramas semanales que permitan la organización provechosa de tiempos y actividades.

DESARROLLO DE UNA JORNADA. REGISTRO DE LAS TAREAS REALIZADAS[1]

(Ver fotografías N°14 y N°15 en el pliego central)

"La jornada comenzó con las actividades de juego espontáneo pensadas para el momento del recibimiento; se presentaron tres propuestas simultáneas, todas relacionadas con las secuenciadas realizadas en los últimos días. Cada una estaba organizada en un sector de la sala para favorecer la incorporación de cada niño a medida que iba llegando y eligiendo en cuál jugar. Una propuesta consistía en objetos de diferentes tamaños y formas para realizar construcciones, otra en un papel afiche colgado en la pared y tizas y la última en imágenes grandes y plastificadas que representaban escenas cotidianas. Luego del recibimiento, se realizó el desayuno durante el cual escuchamos música y conversamos. Los niños ya pueden llevar sus vasos a la pileta y ayudan a acomodar la sala. Mientras esperábamos que todos finalizaran el desayuno, recitamos algunas rimas y realizamos juegos de dedos.

Aproximadamente a las 9:45, se realizó una actividad correspondiente a una de las propuestas secuenciadas con una sábana grande y pañuelos con cascabeles. La actividad comenzó cuando, cubriéndome con una sábana, me situé en el centro de la sala y todos los nenes se acercaron para descubrirme. A medida que lo concretaban, los cubría también a ellos para que los demás nos destaparan, luego se los hacía a ellos solos; también colgamos la sabana, aprovechando los ganchos que están en las paredes, y creamos un arco para que ellos pasen por debajo. Luego incorporamos los pañuelos. Los sacudían para hacer sonar los cascabeles que tenían en las puntas, algunos se tapaban la cara o las manos. Mientras unos jugaban con los pañuelos, otros lo hacían con la sábana. Colocamos los pañuelos adentro de la sábana y los hacíamos volar, los envolvíamos y sacudíamos. Cuando los pañuelos fueron dejados a un lado, solicité que me ayudaran a guardarlos en la caja y continuamos jugando con la sábana. Entre los dos docentes tomamos los extremos de la sábana y cubrimos a todos los nenes que se habían reunido en el centro de la sala, los subimos a la sábana de uno en uno y los balanceamos mientras cantábamos.

Después de esta actividad, nos sentamos en los almohadones a cantar y realizar juegos corporales. Luego, con uno de los docentes, se realizó una propuesta de juego espontáneo con grandes bloques de goma espuma y títeres, mientras otro se ocupaba del cambiado de pañales. Algunos niños se recostaron a dormir en las colchonetas. Durante el momento del cambio de pañales jugamos con los títeres y realizamos algunos diálogos. Luego, miramos libros y salimos al parque. En el almuerzo incorporamos la servilleta. Pudimos encontrar un tiempo para dialogar y dedicarle un momento a cada niño en particular. A medida que iban terminando, los higienizábamos y luego los llevamos a sus cunas, acunando a los que no se podían dormir. Durante los momentos de higiene y descanso cantamos las canciones trabajadas en estos días en las propuestas secuenciadas y le ofrecíamos alguno de los títeres para que se los llevaran a dormir.

Cuando se iban despertando, los esperábamos con las cajas pequeñas y los diferentes elementos para meter y sacar (pañuelos, tubos, maderitas). Aproximadamente a las 14:40, comenzamos la actividad de arrastre con las cajas para pasear las pelotas. Cuando traje la bolsa grande los niños se acercaron, entonces, sin decirles nada, desparramé las pelotitas por el piso, y en ese momento les pregunté si se acordaban de que ya habíamos jugado con ellas, a arrojarlas hacia arriba y también a patearlas. Luego, me acerqué al lugar donde estaban las cajas y las fui dejando entre los niños, quienes comenzaron a introducir las manos en los agujeros, a meter y sacar las pelotas, a pasar las pelotas de una a otra caja, todas acciones ya realizadas en la actividad anterior de esta secuencia. Luego, comenzamos a jugar llevando las cajas por toda la sala tomándolas de la soga, dedicándonos, además, a meter y sacar las pelotas de las cajas.

Después, los niños siguieron jugando, intentando hacer otras cosas como torres para derribar, a las que también algunos les tiraban pelotas, mientras otros continuaban introduciendo las pelotas, o dando vuelta las cajas para que cayeran. Cuando varios nenes ya no se mostraban interesados, el otro docente se sentó con ellos a un costado a mirar libros. Cuando la mayoría coincidió en que "el juego había terminado", comencé a guardar, pidiéndoles ayuda a los que ya no jugaban. Luego, los demás terminaron guardando con nosotros.

Al finalizar, realizamos un juego espontáneo con las maracas, las pelotas y las tapitas para meter y sacar de los recipientes. Salimos al parque llevando la sábana y las cajas para arrastre.

La propuesta de cambiado cantando canciones acompañados con un títere sólo pude realizarla con algunos niños, con otros opté por cantar jugando con el cuerpo, pero sin el títere.

Cuando finalizó el momento de la higiene ordenamos la sala entre todos y preparamos los elementos para la merienda. Después de que cada niño terminó de comer, nos sentamos en los almohadones a mirar libros. Trajimos la caja con las rimas, yo se las mostraba y ellos iban eligiendo una para repetirla entre todos. También cantamos y realizamos algunos juegos corporales. Seguidamente, nos preparamos para la despedida, cada uno buscó su mochila y elementos personales."

PLANIFICACIONES Y PROPUESTAS

Si bien propugnamos la integración de los miniproyectos, trayectos e itinerarios en los recorridos didácticos (planificación mensual que los articula con las propuestas cotidianas y las de juego espontáneo), se presentarán ejemplos de las diversas modalidades considerando la variedad de posibilidades a desarrollar. Se ofrecerán ejemplos con diferentes resoluciones en cuanto a los objetivos, contenidos y modos de organización, con la convicción de que cada institución y cada docente deben realizar los diseños y concretar las propuestas en función de las propias concepciones y decisiones.

EJEMPLOS DE MINIPROYECTOS

EJEMPLO 1[2]

MINIPROYECTO 1: "DIFERENTES ACCIONES CON LA MASA"

Objetivos

Que los niños:
- Exploren y manipulen el material.
- Descubran algunas de sus propiedades.
- Accionen de diferentes modos sobre la masa.
- Se inicien en la toma de conciencia de las normas de seguridad con respecto al material.

Contenidos
- Propiedades de la masa: textura, tamaño, consistencia.
- Distintos modos de accionar: amasar, trozar, juntar, hundir, fraccionar, estirar, deformar, aplastar.
- Normas de seguridad: no introducir la masa en la boca.

1. Explorar las posibilidades de la masa

Propuesta

Se despliega una tela plástica grande y resistente sobre la alfombra. Reunidos allí, se repartirá la masa con los docentes participando activamente de la exploración, tanto rescatando sus experiencias como guiándolos para que realicen distintas acciones: construyan bolitas, las aplasten, amasen, formen "choricitos", fraccionen la masa.

Se pedirá ayuda para guardar la masa y poder jugar otro día.

Materiales

Masa de sal.

2. Jugar con masa y vasos a poner y sacar

Objetivos

Que los niños:
- Exploren las posibilidades del objeto (vaso).
- Establezcan relaciones entre los objetos.

Contenidos
- Exploración y manipulación de los elementos y sus posibilidades: el vaso para meter la masa.
- Relaciones entre los objetos: poner y sacar.

Propuesta

Se desarrollará de forma semejante a la anterior, incorporando los vasos, favoreciendo su exploración y las acciones que impliquen relaciones entre éstos y la masa. Se rescatarán sus propuestas acompañándolos en sus acciones, alentándolos y sugiriendo ideas: poner y sacar la masa de los vasos, pasar la masa de un vaso a otro, aplastar la masa con el vaso, fraccionar la masa e ir colocando los trozos en un vaso.

Materiales

Masa de sal.

3. Fraccionar masa con distintos elementos

Objetivos

Que los niños:

- Exploren las posibilidades de los nuevos elementos.
- Establezcan relaciones entre éstos y la masa.
- Se inicien en el fraccionamiento con elementos.

Contenidos

- Exploración y manipulación de los elementos y sus posibilidades.
- Relaciones entre los objetos: fraccionamiento con elementos, hundir, aplastar.

Propuesta

Reunidos en el mismo espacio y con el recipiente con masa de las actividades anteriores, se presentarán los otros elementos, mostrándolos y nombrándolos individualmente a medida que se los extrae de la caja. Se repartirá a cada niño la masa y los elementos presentados, incentivando las acciones que impliquen relaciones entre éstos y la masa. Se rescatarán las propuestas acompañándolos en sus acciones, alentándolos y sugiriendo ideas: cortar la masa con las cucharas, discos, usar las tapas de plástico para cortar la masa con forma circular, construir un "cilindro" y cortarlo con alguno de los elementos, hundir los palitos de helado en la masa.

Materiales

Masa de sal, tapas de plástico, palitos de helado de madera, cucharitas de plástico, disco de plástico y recipiente para guardar el material.

MINIPROYECTO 2. "RELACIONES ENTRE OBJETOS"

1. Jugar a arrojar, poner y sacar con una sábana y pelotas

Objetivos

Que los niños:

- Exploren el material.
- Apliquen diferentes modos de acción sobre los objetos.
- Establezcan relaciones entre los objetos.

Contenidos

- Exploración y manipulación intencional de objetos: tomar, arrojar, empujar.
- Relaciones entre los objetos: meter y sacar.

Propuesta

En medio de la sala se colgará la sábana tomándola desde sus cuatro vértices y se incorporarán las pelotas. Se acompañará a los niños en sus acciones acudiendo cuando lo requieran. Luego, se propondrán diversas acciones: arrojar todas las pelotas en la sábana y, desde abajo, golpear y sacudir la sábana para que caigan, esconderse debajo de la sábana. Por último, antes de que los niños pierdan el interés por la actividad, se solicitará su ayuda para guardar las pelotas en la caja.

Materiales

Caja con pelotas de colores y sábana grande.

2. Jugar a pasar por...

Objetivos

Que los niños:

- Exploren el espacio de acción y el material.
- Establezcan relaciones entre los objetos y el propio cuerpo.

Contenidos
- Reconocimiento del espacio cercano y sus posibilidades.
- Reconocimiento de los materiales y sus características: textura, transparencia.
- Relaciones entre los materiales y el cuerpo: pasar por...

Propuesta
Reunidos en la colchoneta se extenderá una soga con las telas. Podrán explorar el material, asomándose por los agujeros, pasando de un lado al otro, escondiéndose. Luego se incorporarán las pelotas.
Durante el juego, partiendo de lo observado, se propondrán distintas acciones: arrojar las pelotas contra la tela, pasarlas por los agujeros y buscarlas del otro lado, embocarlas en la tela para después arrojarlas nuevamente. También esconderse detrás de la tela y reaparecer, pasar distintas partes del cuerpo por los agujeros, asomarse.

Materiales
Pelotas de distintos tamaños y colores; soga de la que cuelgan: tela, nylon, cartón, tul agujereado y sin agujerear.

3. Asomarse e introducir objetos por las aberturas

Objetivos
Ídem actividad anterior.

Contenidos
Ídem actividad anterior.

Propuesta
Reunidos en el suelo se desplegará el cartón. Luego se agregarán los cilindros, cubos, prismas y pelotas.
Se acompañará la exploración de los materiales para que descubran qué pueden hacer con ellos y sus posibles acciones, interviniendo para sugerir algunas. Se les propondrá: asomarse por los agujeros, pasar distintas partes del cuerpo, abrir y cerrar las ventanas y puerta, pasar por ésta, introducir los objetos por los agujeros y ventanas, buscarlos del otro lado. Se pedirá ayuda para ordenar el material, intentando que colaboren todos.

Materiales
Cartón con ventanas que abren de distintas maneras, puerta y agujeros de distinto tamaño y forma. Pelotas, cilindros, cubos y prismas de diferentes tamaños decorados con colores llamativos y una caja para guardar el material.

MINIPROYECTO 3. "EXPLORAR DISTINTOS ESPACIOS Y MODOS DE DESPLAZAMIENTO"

Objetivos
Que los niños:
- Se desplacen de diferentes maneras, teniendo en cuenta la superficie por la que se están desplazando.

Contenidos:
- Control y equilibrio postural: en desplazamientos, reptando, trepando, en cuadrupedia.
- Estructuración del espacio de acción: orientación de los desplazamientos propios en el espacio.

1. Desplazarse en un circuito

Propuesta
Se armará previamente el circuito en el salón de usos múltiples. Se jugará con ellos respondiendo a sus necesidades y proponiéndoles que se desplacen de distintas maneras por el circuito, reptando, sentados, gateando. También, saltando en las colchonetas cilíndricas, caminando por el camino trazado con una soga. Se les explicará que otro día jugarán nuevamente con estos elementos.

Materiales
Un circuito realizado con una mesa cubierta con una sábana (formando un túnel), plano inclinado, escalera, círculos, camino.

2. Desplazarse en un circuito transportando un objeto

Propuesta
Se desarrollará de manera similar, pero incorporando muñecos. Se entregará uno a cada niño y se distribuirán otros en el piso, para los que deseen jugar con más muñecos. Se les propondrá llevar a pasear a los muñecos por el circuito para que caminen por él.

Materiales
El circuito de la actividad anterior y muñecos de peluche.

3. Desplazarse en un circuito con obstáculos

Propuesta
Se desarrollará de manera similar, incentivando la exploración del espacio y nuevas formas de desplazamiento. Luego, se incorporarán las pelotas. Se sugerirán ideas con respecto a los modos de desplazarse y al material incorporado. Se propondrá llevar las pelotas por todo el circuito y hacerlas rodar por encima de la mesa.

Materiales
El circuito modificado con obstáculos y pelotas; bolsa para guardar las pelotas.

MINIPROYECTO 4. "FRACCIONAR DISTINTOS MATERIALES Y ENVOLVERSE CON ELLOS"

1. Fraccionar guata

Objetivos
Que los niños:
- Exploren y manipulen el material.
- Realicen diferentes acciones sobre el material.

Contenidos
- Exploración y manipulación intencional de objetos.
- Diferentes acciones sobre el material: fraccionamiento.

Propuesta
Se dispondrá el material sobre la colchoneta y observando las acciones se les propondrá que fraccionen la guata, que se froten la cara con ella para sentir su textura: *¿suave o áspera?*, que la junten y la fraccionen en pedazos más pequeños y que la arrojen hacia arriba y la vuelvan a juntar.

Materiales
Guata.

2. Jugar a fraccionar y envolverse con papel higiénico

Objetivos
Que los niños:
- Establezcan relaciones entre las distintas partes del cuerpo y el material.
- Reconozcan y nombren distintas partes del cuerpo.

Contenidos
- Relaciones entre el material y el propio cuerpo: envolver y desenvolver.
- Reconocimiento de distintas partes del cuerpo: cabeza, manos, pies, brazos y piernas.

Propuesta
Se colgará una soga con rollos de papel higiénico insertados. Se propone a los niños que desenrollen el papel y envuelvan con éste distintas partes de su cuerpo, que todos juntos envuelvan a los docentes y luego los ayuden a desenvolverse, que lo fraccionen, que armen pelotas y las arrojen hacia arriba.

Materiales
Rollos de papel higiénico, soga para colgarlos y música infantil.

3. Jugar a envolver y desenvolver con papel higiénico y guata

Objetivos
Que los niños:
- Establezcan relaciones entre los objetos.

Contenidos
- Relaciones entre los objetos: envolver y desenvolver.

Propuesta
Se presentará la guata y el papel higiénico, recordando cómo jugaron en las actividades anteriores. Se dispondrá la guata sobre la colchoneta y se colgará la soga con los rollos de papel enhebrados, proponiendo acciones a realizar con ambos materiales: que fraccionen la guata, que la vuelvan a juntar, que desenrollen el papel, que lo fraccionen, que se froten la cara con el papel y la guata, que envuelvan los pedazos de guata con el papel. Construyendo una pelota se les propondrá que nos imiten armándolas con el papel, que jueguen arrojándolas con las manos y pateándolas. Por último, se pedirá que ayuden a depositar los papeles en el cesto de residuos y a guardar la guata en una bolsa.

Materiales
Rollos de papel higiénico, soga para colgarlos, guata y música infantil.

MINIPROYECTO 5. "EXPLORACIÓN DE OBJETOS Y SUS RELACIONES"

Objetivos
Que los niños:
- Exploren los diferentes objetos y sus relaciones.
- Se afiancen en la diferenciación y coordinación manual por medio de enhebrados.
- Interactúen con los demás niños.

Contenidos
- Exploración de diferentes objetos y de sus relaciones: introducción de sorbetes en diferentes orificios, enhebrado de fichas en una soga.
- Interacción entre los niños durante las actividades.

1. Introducción de sorbetes
Se presentarán las botellas plásticas y los sorbetes, se socializará alguna acción en particular, se enriquecerá la exploración con el aporte de nuevas alternativas y se solucionarán posibles inconvenientes.

Materiales
Sorbetes de diversas longitudes. Botellas plásticas, de diferentes tamaños, con orificios laterales. ç

2. Enhebrado con fichas grandes
Se presentarán trozos de sogas y fichas con grandes orificios observando las posibilidades de acción que vayan surgiendo de los niños, aportando diferentes alternativas de acción y socializando los logros de algunos en particular para que los demás también puedan realizarlos.

Materiales
Fichas redondas, de plástico, con grandes orificios. Trozos de soga.

3. Ensartado y enhebrado
En la última propuesta se ofrecen todos los materiales anteriores colocándolos en diferentes sectores para que cada niño pueda elegir el material que desee para jugar.

Materiales
Sorbetes y botellas. Fichas con grandes orificios y trozos de soga.

MINIPROYECTO 6: "PRODUCCIÓN DE INSTRUMENTOS CASEROS"

Objetivos

Que los niños:

- Reconozcan y disfruten de la música y los sonidos.
- Identifiquen el ritmo de la música.
- Conozcan diferentes instrumentos creados con materiales caseros.

Contenidos

- Comunicación sonora y musical: audición y producción musical y sonora.
- Ritmo de la música.
- Reconocimiento y producción de instrumentos creados con materiales caseros.

1. Crear maracas

Se reparten dos vasos de yogur vacíos a cada niño mientras se escucha un nuevo tema musical. Se construirán maracas colocando diferentes materiales en su interior, sellándolas y mostrándoles cómo quedan terminadas. Cuando todos tengan su maraca, se acompañará la música con ellas.

Materiales

Vasos de yogur. Fideos secos, arroz, porotos. Música rápida.

2. Crear tambores

Se propondrá la ejecución de otros instrumentos. En esta ocasión, serán cajas y palitos gruesos para golpear y acompañar un nuevo tema musical que permita marcar el ritmo con los tambores, golpeándolos intensa o suavemente. Se guardarán los materiales en una caja con la colaboración de todos y un niño será el encargado de cuidarla.

Materiales

Cajas de zapatos. Palitos gruesos de madera para que cada niño disponga del suyo.Música que permita marcar el ritmo.

3. Crear otros instrumentos

Se repartirán trozos de mangueras rugosas y palitos gruesos permitiendo un tiempo de exploración. Se observarán las acciones realizadas por los niños y se socializará alguna en particular. Se propondrá que raspen las mangueras con los palitos, escuchando cómo suenan cuando lo realizan con mayor o menor intensidad. Luego de un tiempo de exploración, se emitirá nuevamente un tema musical, proponiendo acompañarlo con estos instrumentos.

Materiales

Trozos de mangueras gruesas con rugosidades. Palitos de madera. Música.

4. Crear una orquesta

Se propondrá crear una orquesta ofreciendo a los niños todos los instrumentos utilizados en las actividades anteriores para que cada uno pueda elegir qué instrumento desea ejecutar. Se cantará la canción de la orquesta, en algunos momentos se la ejecutará con mayor intensidad.
Luego, en una parte de la canción, no se ejecutará ningún intrumento y los niños permanecerán en silencio. Más adelante, se acompañará con música y se ejecturán los diferentes instrumentos en forma rotativa, siguiendo el ritmo.

Materiales

Maracas.Tambores. Ralladores. Música.

MINIPROYECTO 7. "EXPRESARSE A TRAVÉS DE LOS TÍTERES"

Objetivos

Que los niños:

- Se comuniquen y expresen verbalmente a través de los títeres.
- Disfruten al escuchar las poesías recitadas por los títeres.
- Exploren las posibilidades de los títeres, creando voces y movimientos.

Contenidos

- Comprensión y expresión verbal, utilizando el títere como mediador.
- Escucha participativa de poesías recitadas por los títeres.
- Exploración de los diferentes títeres y sus posibilidades de expresión y movimiento.

1. Presentación de un títere

El títere dialogará con los niños, saludándolos y expresando su alegría por estar con ellos. Describirá diversas características de su personalidad. Permanecerá en la sala, en un lugar visible para que los niños lo vean.

2. Escuchar poesías recitadas por el títere

Reunidos en la alfombra se llamará al títere por su nombre para que se acerque a conversar. El títere recitará algunas poesías.

3. Títeres de dedo

Reunidos, como en las propuestas anteriores, se invitará al títere a dialogar con ellos. Éste se acercará portando una bolsa que contendrá más títeres. Se extraerá y exhibirá un nuevo títere. Luego, se distribuirán títeres a todos los niños. Transcurrido un tiempo de exploración, se procurará que conversen con los títeres que sostendrán en sus manos.

RESIGNIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS

Actividad de higiene: cambio de pañales

Objetivos

Que los niños:

- Comiencen a cooperar con la docente durante el cambio del pañal.
- Comiencen a reconocer por sí solos en qué momento necesitan cambiarse.
- Logren cierta autonomía en el cambiado de pañales.
- Aumenten su capacidad de expresión y comunicación verbal.
- Experimenten y reconozcan las distintas partes de su cuerpo.
- Reconozcan el lavado de manos como un hábito de higiene necesario.

Contenidos

- Cooperación durante el cambio de pañales, por ej., depositando el pañal en el cesto de residuos.
- Inicio en el reconocimiento de la necesidad de cambiarse y expresión de ésta.
- Autonomía en el cambiado: sostén del pañal, cambios de posición.
- Comunicación verbal: relación palabra-objeto-acción.
- Reconocimiento de las diversas partes de su cuerpo: cola, panza, cabeza, manos, pies.
- Hábitos de higiene: lavado de manos.

Propuesta

Luego de preguntarle si está sucio, se buscará el pañal limpio en la mochila y, mientras se los nombra, se preparará el resto de los elementos necesarios. Una vez higienizado, se comenzará a jugar acariciando distintas partes del cuerpo al mismo tiempo que se las menciona. Se hará hincapié en que gracias al pañal limpio se puede jugar y caminar mejor. Se tirará el pañal acompañado por el niño, luego se lavarán las manos. Se realizará el cambiado utilizando guantes y limpiando el cambiador al finalizar.

Materiales

Elementos de higiene: pañal, óleo calcáreo y algodón.

Alternativas

- Luego de higienizar al niño, se canta una canción que nombra las distintas partes de su cuerpo mientras se las señala.
- Se recorrerá su cuerpo con un títere, haciéndole cosquillas, nombrando las distintas partes y preguntándole por ellas. Se le entregará el títere para que juegue.
- Se acariciará su cuerpo con un pompón, haciéndole cosquillas, nombrando las distintas partes, preguntando por ellas. Se le entregará el pompón para que juegue.
- Acompañando con música, se marcará el ritmo sobre el cuerpo con un pompón. Se le entregará el pompón para que juegue.
- Se escuchará la música utilizada para acompañar los instrumentos, preguntándoles si recuerdan la canción y los instrumentos que se utilizaron ese día, acompañando la música y marcando el ritmo con los dedos sobre la panza o las piernas, explicándoles que se está acompañando el ritmo de la música.
- Uno de los títeres utilizados durante las propuestas les hablará haciéndoles cosquillas y colaborará en el cambiado del pañal. Al finalizar, se despedirá al títere y se lo sentará en su lugar.

Actividad de higiene: lavado de manos

Objetivos

Que los niños:

- Logren cierta autonomía en el lavado de manos.
- Logren expresar verbal y gestualmente sus necesidades y deseos.

Contenidos

- Paulatina autonomía en la realización de las prácticas higiénicas del lavado de manos y su procedimiento.
- Expresión verbal: verbalización de las acciones, relación palabra-objeto-acción.
- Expresión gestual: imitación de diferentes acciones.

Propuesta

Después de jugar en el patio se les lavarán las manos, explicándoles que estuvieron jugando en el piso y que luego han de comer. Esperarán cantando para lavarse las manos con ayuda del docente, en turnos de un niño por vez. Se explicará el procedimiento, se entregará una toalla para que se sequen solos. Una vez que todos se hayan lavado las manos, se resaltará el hecho de que están limpias y se regresará a la sala para merendar.

Materiales

Jabón, toallas.

Alternativas

- Se cantará una canción relacionada con las manos.
- Se realizará un juego de dedos mientras se están lavando.
- Se llevará el títere al baño y se lo sentará en un estante, desde donde conversará con los niños mientras se lavan.

Actividad de alimentación: merienda

Objetivos

Que los niños:

- Reconozcan los indicios que anticipan el momento de la merienda.
- Desarrollen su capacidad de comprensión y expresión verbal.
- Participen en algunos momentos de la merienda y en circunstancias previas a ésta.
- Comiencen a utilizar la servilleta y afiancen el uso de la cuchara.

Contenidos

- Anticipación del momento de la merienda a través de indicios: canción para tomar el té, preparación de elementos.
- Comprensión verbal: relación palabra-objeto-acción.
- Participación en la merienda: reparto de vasos, mamaderas, postres y galletitas.
- Uso de los elementos de la merienda: servilletas, cucharas.

Propuesta

Se ofrecerán las servilletas, se repartirán los vasos y las mamaderas, preguntando de quién es cada elemento y nombrando a los niños mientras se distribuyen. A medida que vayan finalizando, se les pedirá que coloquen la mamadera o el vaso en el centro de la mesa para después llevarlos a lavar todos juntos, recordándoles que se limpien con las servilletas.

Alternativas

- Se trabajará la verbalización motivándolos para que expresen quiénes están presentes en la merienda, nombrándolos.
- Se anticipará el momento de la merienda utilizando la canción de tomar el té.
- Se solicitará la ayuda de uno de los niños para repartir los vasos y las mamaderas y de otro para repartir las servilletas
- Mediante pedidos simples, se continuará solicitando ayuda durante la merienda: *"Por favor, Mica, dale el vaso a Valentín"*.
- Se realizará el reconocimiento y la diferenciación de los objetos utilizados en la merienda, haciendo hincapié en describirles qué van a comer, los vasos y las mamaderas, realizando preguntas y tratando de establecer algunos diálogos, incentivando el lenguaje.

Actividad de alimentación: almuerzo

Objetivos

Que los niños:

- Se inicien en las prácticas higiénicas vinculadas con la alimentación.
- Colaboren en los preparativos del almuerzo.
- Reconozcan sus pertenencias: babero y plato.

Contenidos

- Iniciación en las prácticas higiénicas: uso de la servilleta y del mantel individual.
- Colaboración durante los preparativos del almuerzo: ubicación de los elementos.
- Reconocimiento de sus pertenencias: babero y plato.

Propuesta

Durante el almuerzo se preguntará de quién es cada objeto, procurando que reconozcan sus pertenencias e incentivándolos para que las distribuyan y coman por su cuenta. Se incorporará el uso del mantel individual y de las servilletas.

Alternativas

- Durante el almuerzo se escuchará nuevamente la canción utilizada durante la actividad de música.
- Antes de comenzar a almorzar, se conversará brevemente con el títere, mientras aguardan que se elabore la comida.
- Se realizará un juego de dedos antes de comenzar a comer o entre la comida y el postre.

Ejemplos de recorridos didácticos

EJEMPLO 1[3]

Duración: un mes

Como se explicitó en el capítulo 5, las metas pueden presentarse en términos de objetivos (en función de los niños y sus aprendizajes) o en término de propósitos (en función del docente y sus intervenciones para favorecer los aprendizajes infantiles).

Propósitos. Brindar al niño la posibilidad de

- Interactuar con pares y docentes a través de consignas simples de juego.
- Colaborar en el uso de la cuchara durante la alimentación.
- Disfrutar de un clima tranquilo en los momentos de juego, higiene, descanso y alimentación.
- Cooperar con la docente en su higienización y en las diferentes tareas de la sala.
- Iniciarse en el reconocimiento de las distintas partes del cuerpo mediante el juego con cajas y en los momentos de higiene.
- Adquirir mayor autonomía en sus movimientos corporales y en el uso de objetos.
- Iniciarse en el reconocimiento de relaciones simples entre los objetos.
- Iniciarse en el establecimiento de la relación continente-contenido.
- Realizar diferentes modos de acción sobre los objetos: cajas, pañuelos, botellas, conos, tubos, panel y soga didáctica.
- Explorar y desplazarse en el espacio de la sala.
- Explorar las características de los objetos.
- Expresar necesidades y demandas de manera verbal y gestual.

Contenidos

- *Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros*
  - Interacción con pares y adultos significativos en los momentos de juego y cotidianos.
  - Uso de la cuchara para la alimentación.
  - Inicio en la cooperación durante la higiene, el orden de los materiales y la búsqueda de sus pertenencias.

- *Experiencias para el desarrollo motriz*
  - Progresiva discriminación corporal: reconocimiento y diferenciación de algunas partes del cuerpo (manos, brazos, pies, cabeza, cola, panza).
  - Autonomía en sus movimientos corporales: caminar, arrastrar, deslizar.
  - Modos de desplazamiento: correr, caminar, gatear.

- *Experiencias para la exploración del entorno*
  - Relación adentro-afuera mediante la exploración de objetos.
  - Relación continente-contenido entre diferentes objetos.
  - Modos de acción sobre los objetos: tomar, sacar, poner, arrastrar, empujar, enroscar, desenroscar, envolver, tapar, esconder, hacer rodar.
  - Exploración del espacio de la sala a través de desplazamientos y exploraciones.
  - Características de los objetos: textura, color, forma, tamaño, peso.

- *Experiencias para la expresión y la comunicación*
  - Expresión verbal y no verbal de demandas y necesidades.

Propuestas secuenciadas	Resignificación de las actividades cotidianas	Propuestas de juego espontáneo
MINIPROYECTO 1. "TRANSPORTAR EN CAJAS" **1. Introducir y sacar de las cajas con orificios de diferentes tamaños** Se distribuirán cajas en los diferentes sectores de la sala incentivando a los niños a que se acerquen hacia ellas, y se introduzcan, expresando: *"¿Podemos sacar un brazo? ¿Mirar para afuera?"* Se les propondrá jugar a "la escondida", apareciendo y desapareciendo por los agujeros. Se socializarán las acciones de los niños incentivando a que los demás las imiten. Cuando el interés comienza a decaer, se pedirá ayuda para guardar las cajas, adelantando que otro día volverán a jugar con ellas **2. Introducir botellas plásticas en las cajas** Se distribuirán las mismas cajas de la actividad anterior comentando *"¿Se acuerdan de estas cajas? Las traje nuevamente para que juguemos".* Se incorporarán las botellas incentivando a los niños a introducir y sacar las botellas en las cajas por los agujeros y por la boca. **3. Juegos de arrastre: cajas con manijas y botellas con sogas** La actividad se desarrollará como la anterior, agregando intervenciones como: *"Podemos llevar las botellas a pasear? ¿Y las cajas? ¿Y si llevamos a pasear a un amigo en una caja?"* **Materiales** Cajas de cartón forradas, botellas decoradas (llenas y vacías), sogas e hilos. **MINIPROYECTO 2. "ACTUAR SOBRE LOS OBJETOS"** **1. Panel didáctico** Se presentará el panel expresando: *"¡Miren todo lo que tenemos para hacer!",* favoreciendo la exploración de las diferentes posibilidades: abrir cierres, desenroscar tapas, meter las manos en los agujeros. **2. Panel didáctico y pelotas** La actividad se desarrollará como la anterior, pero esta vez se presentarán algunas pelotas para que puedan ser introducidas en el panel. En algunos agujeros las pelotas desaparecerán, en otros habrá un tubo que permitirá que la pelota salga por otro agujero. Se incentivará a los niños a realizar estas acciones luego de un tiempo de juego.	**Alimentación** Se ayudará a los niños a sentarse en las sillas mientras se explica que van a comer o tomar la merienda. Se distribuirán los baberos nombrando a cada uno mientras se los coloca en el cuello. Se repartirá la comida contándoles qué es lo que van a comer. Se incentivará a los niños a que tomen la cuchara o la mamadera por su propia cuenta. Una vez que hayan terminado se retirarán los baberos de cada uno y se higienizarán las manos y la cara. ***Variantes:*** 1. Escuchando música tranquila (instrumental) 2. Cantándoles canciones. 3. Jugando con títeres. 4. Con cucharas decoradas. **Materiales:** - Música instrumental, de relajación. - Títeres. - Cucharas decoradas con figuras de goma. - Repertorio de canciones. **Higiene: cambio de pañales** Se los llamará individualmente, explicándoles que se les va a cambiar el pañal, mientras se los alza hacia el cambiador. Se los acostará suavemente, conversando con ellos acerca de las acciones que se estén reali-	- Burbujas. - Bailar con globos. - Juego con sábanas. - Caja de sorpresas con objetos sonoros. - Juego con cajas y osos de peluche. - Juego con porras. - Juego con botellas y aros. - Juego con botellas y pelotas. - Bailar con cintas. - Canciones. - Rimas, poesías. - Juegos de manos. - Juego con tules. - Juego con títeres.

Materiales
Panel didáctico de cartón duro forrado en tela con cierres, botellas insertadas con sus tapas, espejos, ventanas y pelotas de papel forradas con cinta.

3. Soga didáctica
Se colgará la soga cruzando el espacio de la sala. Se socializarán las acciones de los niños, promoviendo nuevas situaciones al realizarlas con ellos.

Materiales
Soga confeccionada con diferentes materiales que cuelguen de ella: aros de plástico, tiras de plástico, botellas sonoras, muñecos con resorte, telas con agujeros.

4. Soga y panel
Se presentarán los materiales de las actividades anteriores para que los niños tengan la posibilidad de elegir la propuesta que más les interese.

Materiales
Soga didáctica, panel interactivo, pelotas.

MINIPROYECTO 3. "ESTABLECER RELACIONES ENTRE LOS OBJETOS"

1. Diferentes acciones con conos y tubos
Se dispondrá el material en el piso tomando algunos objetos para imitar las acciones de los niños y proponer nuevas experiencias. Se intervendrá con propuestas como: *¿Se puede hacerlos rodar? ¿Y si nos miramos por el agujerito? ¿Lo hacemos sonar como a una corneta?*

Materiales:
Tubos de cartón forrados, conos de plástico de colores.

2. Jugar a esconder y envolver con conos, tubos y pañuelos
La actividad se desarrollará como la anterior, pero presentando una caja con pañuelos y proponiéndoles "esconder" los conos y tubos con los pañuelos, envolverlos y pasar los pañuelos por los orificios.

Materiales
Conos, tubos y pañuelos de tela.

3. Juegos de poner y sacar con conos y tubos con argollas (Ver fotografía N°10 en el pliego central)
La actividad se desarrollará como las anteriores pero esta vez se presentarán en otra caja diferentes argollas, incentivando la exploración del material y proponiendo la acción de ensartar las argollas en los tubos y los conos, mostrándoles cómo realizarlo en caso de que no surja del grupo una acción similar.

zando, solicitando su ayuda.
Se nombrarán y acariciarán diferentes partes de sus cuerpos.
Se los incentivará para que colaboren sosteniendo algún elemento o pidiéndoles que levanten las piernas.

Variantes
1. Con música: marcándoles el ritmo en el cuerpo.
2. Con masajes: en la panza, los brazos, las piernas.
3. Con una pluma: acariciando diferentes partes de sus cuerpos.
4. Con las piezas que utilizamos para introducir, se construirán pequeños sonajeros los cuales se utilizarán mientras se les cambia el pañal.
5. Se recita una rima y se recorre el cuerpo
6. Se acaricia todo el cuerpo: panza, pies, manos, cara, con trozos de guata.

Materiales
- Música instrumental
- Elementos de higiene.

Higiene: lavado de manos
Llamando a cada niño por su nombre se explicará que se van a lavar las manos porque están sucias. Se los ayudará a subir a la tarima para alcanzar la pileta y lavar juntos sus manos con el jabón.
Luego se ofrecerá una toalla y se lo ayudará a secarse, intentando que cada vez colaboren más.

Materiales
Conos, tubos y argollas confeccionadas con manguera de goma transparente decorada con cinta tipo plástico de colores.

MINIPROYECTO 4. "EXPERIMENTAR CON GUATA"

1. Explorar la guata
Se convocará a los niños, se presentará el material retomando acciones que ellos hayan realizado con la guata y proponiendo nuevas.

2. Se reitera la propuesta 1

3. Explorar la guata y las cajitas
Se distribuirán los materiales. Además de la tela de guata, dispondrán de cajas con aberturas para que la guata se pueda extraer a través de ellas.

4. Explorar la guata e introducirla en las media de nylon
Meter y sacar la guata de las medias de nylon.

5. Explorar la guata y armar gusanos
Armado de gusanos con guata y medias de nylon.

Materiales
Guata, cajas, medias de nylon.

MINIPROYECTO 5. "ESCONDER ELEMENTOS"
(Ver imágenes en la página siguiente)

1. Esconder en cilindros con y sin fondo
Se presentarán los cilindros incentivándolos a que introduzcan los elementos en ellos.

2. Esconder en cilindros con aberturas
Ídem propuesta 1.

3. Atrapados por las redes
Ídem propuesta 1 pero los materiales van a tener una particularidad: tendrán pequeñas redes adheridas en los extremos. En ellas quedarán atrapados los elementos introducidos en los cilindros.

4. Atrapados por las cajas
Ídem propuesta 1. La novedad consistirá en que se utilizarán cajas, con aberturas por las cuales ingresarán los elementos. Para retirarlos se deberá destaparlas.

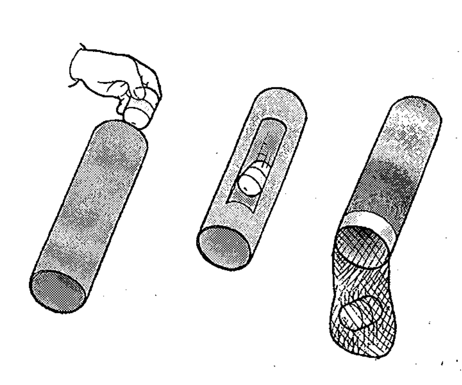
Materiales
- Caños de pvc con fondo, sin fondo y abertura
- Caños de pvc con tela de tul en el fondo
- Piezas de madera
- Cajas

Variantes
1. Jabón en pastilla.
2. Jaboncitos con diferentes formas.
3. Jabón líquido.

Materiales
Jabón en panes pequeños, jabones en formas de animales y flores, jabón líquido.

MINIPROYECTO 6. "RECORRER EL ESPACIO"		
1. Recorrer el espacio con botellas coloridas Cada niño dispondrá de una botella para arrastre, proponiéndoles que recorran el espacio y sugiriendo nuevos desafíos. **2. Recorrer el espacio con cajas** Ídem propuesta 1 pero con cajas. **3. Recorrer el espacio con cajas paseanderas** Ídem propuesta 1. Pero esta vez, lo novedoso será que las cajas llevarán los gusanos realizados en el itinerario anterior. **4. Desafiar los obstáculos** Ídem propuesta 1. Se utilizarán las botellas y cajas, pero no sólo recorrerán el espacio, sino que pasarán por un túnel y mesas sorteando obstáculos. **Materiales:** - Botellas pequeñas y grandes decoradas y rellenas de liquido con colores. Todas con un hilo atado. - Cajas decoradas con su hilo. - Túnel.		





Ejemplo 2[4]

Duración: un mes

Se presentan dos recorridos didácticos mensuales consecutivos a fin de plasmar la continuidad de las propuestas.

Propósitos

Brindar las posibilidades para que el niño/a:

- Establezca relaciones entre los objetos.
- Perciba las diferentes sensaciones que le produce el movimiento de su cuerpo disfrutando de la música.
- Se exprese y comunique a través de gestos, de su cuerpo, de actitudes.
- Explore diferentes materiales para expresarse en el área de la plástica.
- Adquiera autonomía en actividades simples.

Contenidos

- Distintas acciones con objetos: enhebrar, insertar, trasvasar.
- Discriminación corporal: acciones con el propio cuerpo y con materiales (sábanas, cintas, globos, pañuelos).
- Movimientos corporales vinculados con la música.
- Expresión no verbal durante cada momento de la jornada.
- Exploración de diferentes materiales de expresión plástica: témperas, esponjas.
- Autonomía en actividades cotidianas, colaboración con el adulto.

PROPUESTAS SECUENCIADAS

MINIPROYECTO 1. "ENHEBRADO"

Estas actividades y las de la secuencia siguiente se desarrollarán en la sala, con un clima tranquilo y de exploración, se socializarán las relaciones que los niños vayan descubriendo.

1. **Enhebrado de discos de plástico en sogas con un tope.**
2. **Enhebrado de trozos de mangueras en sogas.**
3. **Enhebrado de tubos de cartón en sogas.**
4. **Enhebrado de ruleros en sogas.**

Materiales

Sogas, discos de plástico, trozos de manguera, ruleros, tubos de cartón forrados.

MINIPROYECTO 2. "INSERTAR"

1. **Insertar sorbetes en botellas.**
2. **Insertar trozos de goma eva en botellas.** Luego, se agregará agua y se sellarán para trabajar otros contenidos.
3. **Insertar fichas en ranuras de cajas o latas.**
4. **Insertar ruleros en las perforaciones de las cajas.**

Materiales

Botellas, sorbetes, fichas grandes, cajas, ruleros, latas grandes con tapa, trozos de goma eva.

MINIPROYECTO 3. "TRASVASADO"

Las siguientes propuestas se realizará en el patio con palanganas y otros elementos individuales.

1. **Trasvasado con agua y vasitos.**
2. **Trasvasado con harina de maíz, vasos y cucharas.**
3. **Trasvasado con sal, vasos, cucharas y embudos.**
4. **Trasvasado con agua, vasos y embudos.**
5. **Trasvasado con harina de maíz, vasos y embudos.**

Materiales

Agua, cucharas, vasos, embudos, sal, harina de maíz.

MINIPROYECTO 4. "MI CUERPO Y LA MÚSICA"

Se utilizará una misma compilación de música en las cinco propuestas que incentivará movimientos rápidos en un comienzo y de mayor tranquilidad hacia la finalización de la actividad.

1. **Baile con cintas.**
2. **Baile con sábanas.**
3. **Baile con globos.**
4. **Baile con pañuelos.**
5. **Baile con tules.**

Materiales

Cintas, sábanas, globos, tules, pañuelos.

MINIPROYECTO 5. "JUEGO SIMBÓLICO"

El docente participará del juego, impulsando diálogos, realizando pedidos y/o preguntas.

1. **Cocinar y comer.**
2. **Bañar a los bebés.**
3. **Dar de comer a los bebés.**
4. **Dormir a los muñecos.**

Materiales

Muñecos, platos, cucharas, vasos, bañaderas, esponjas, pañales.

MINIPROYECTO 6. "EDUCACIÓN PLÁSTICA"

Las producciones serán grupales e individuales. Se realizarán empleando soportes de papel sobre la mesa, las paredes y el piso. Se utilizará la sala más cercana a la zona de piletas para las actividades con témpera, ya que facilitará el lavado posterior de las manos.

1. **Producciones con témpera utilizando las manos.**
2. **Producciones con esponjas y témpera espesa de un color.**
3. **Producciones con esponjas y témpera espesa de dos colores.**

Materiales

Témperas, esponjas, papel de escenografía.

RESIGNIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS

Paulatina adquisición de autonomía en las actividades de rutina

- En la higiene: lavarse las manos y la cara, secarse.
- En la merienda: sostener y tomar del vaso.
- Desplazarse dentro de la sala y del jardín.
- Exploración y observación del ambiente.
- Orden y cuidado de los materiales.

PROPUESTAS DE JUEGO ESPONTÁNEO

- Jugar con burbujas.
- Jugar con bloques.
- Jugar con títeres.
- Jugar con pelotas.
- Jugar con autos.
- Jugar con botellas rellenas.
- Atravesar túneles y circuitos con sábanas y aros.
- Escuchar música, ejecutar instrumentos y cantar.
- Mirar libros.
- Jugar con espuma de afeitar.

RECORRIDO DIDÁCTICO

Duración: un mes

Propósitos. Brindar posibilidades para que el niño/a

- Adquiera autonomía en actividades simples y cotidianas.
- Se exprese y comunique a través de gestos, su cuerpo, actitudes y algunas palabras.
- Explore y se inicie en el uso de diferentes herramientas para expresarse a través de la plástica.
- Participe de juegos de "apariciones y desapariciones" de sí mismo, del otro y de objetos, disfrutando de la situación lúdica.
- Realice diferentes acciones con los objetos.

- Se inicie en la relación continente-contenido.
- Construya y explore distintos objetos sonoros.

Contenidos
- Autonomía en las actividades cotidianas, colaboración con el adulto.
- Expresión verbal y gestual de necesidades y deseos durante cada momento de la jornada.
- Exploración y uso de diferentes herramientas de expresión plástica: rodillos, esponjas, pinceles gruesos.
- Aparición, desaparición y ocultamiento con relación a un objeto, al propio cuerpo y al de otros.
- Diferentes acciones con objetos (cajas grandes y chicas, pelotas, papel de diario): arrastrar, transportar, poner, sacar, insertar.
- Relación continente-contenido entre los objetos.
- Realización y exploración de objetos sonoros (maracas y tambores) y distintas formas de accionar sobre ellos: golpear, sacudir, agitar.

PROPUESTAS SECUENCIADAS

MINIPROYECTO 1. "ENTRAR Y SALIR, PONER Y SACAR POR EL CARTÓN CON VENTANITAS"

1. Mirarse, saludarse y atravesar diferentes partes del cuerpo por las ventanas del cartón corrugado.
2. Ídem con títeres.
3. Atravesar pelotas por las ventanitas del cartón.
4. El cartón presentará ventanas con la forma de los bloques de goma espuma para pasarlos de un lado al otro.

Materiales
Cartón corrugado, títeres, pelotas, bloques de goma espuma.

MINIPROYECTO 2. "¿DÓNDE ESTÁS?"

1. Esconder debajo de las sábanas-distintas partes del cuerpo u objetos, o esconderse parcial o totalmente, etcétera.
2. Colgar sábanas en la sala para caminar entre ellas buscando a otros.
3. Esconder muñecos, taparlos, destaparlos, encontrarlos.

Materiales
Sábanas, muñecos, pelotas, cubos.

MINIPROYECTO 3. "CAJAS Y CAJITAS"

1. Diferentes acciones con cajas chicas: poner y sacar una dentro de otra, tapar y destapar, apilar, esconderse.
2. Llevar a pasear muñecos arrastrando las cajas con una soga.
3. Insertar fichas en las ranuras de las cajas.
4. Meterse, esconderse y trasladarse adentro de cajas grandes.

Materiales
Cajas grandes con soga, cajas pequeñas, muñecos, fichas de plástico grandes.

MINIPROYECTO 4. "JUGAR CON PELOTAS"

1. Pelotas de diferentes materiales, peso y texturas: plástico, tenis, papel, tela, poliestireno.
2. Pelotas y cajas con tapa.
3. Jugar con pelotas y neumáticos en el patio.
4. Pelotas y pañuelos.

Materiales
Diferentes pelotas, pañuelos, neumáticos.

MINIPROYECTO 5. "EL PAPEL Y YO"

1. Utilizando hojas de papel de diario se las hará volar, las pasearán con el compañero, las utilizarán como volantes para conducir, como paraguas,se sentarán arriba, se taparán.
2. Rasgando papel de diario, rellenarán bolsas y construirán pelotas.
3. Rasgando papel de diario, rellenarán bolsas decoradas con marcadores para colgar en la sala.

Materiales
Papel de diario, marcadores.

MINIPROYECTO 6. "EDUCACIÓN PLÁSTICA" (Ver fotografía N°13 en el pliego central)

Las producciones serán grupales y/o individuales. Se realizarán empleando como soporte papel afiche u hojas grandes sobre la mesa y varios colores de témperas. Se utilizará la sala que facilite el lavado de manos.

1. Producciones con témpera de un color y esponjas.
2. Producciones con témpera de otro color y esponjas.
3. Producciones con témpera de los dos colores anteriores y las esponjas.

Materiales
Témperas, esponjas.

MINIPROYECTO 7. "OBJETOS SONOROS"

En una primera instancia se brindará el material para una libre exploración y luego se propondrá cantar algunas canciones acompañándolas con la percusión en los objetos.

1. Realización y exploración de maracas circulares construidas con caños plásticos sellados y arroz.
2. Realización y exploración de tambores realizados con potes de helado sellados.
3. Realización y exploración de maracas realizadas por los chicos con fideos (integración de secuencias).
4. Presentando todos los objetos explorados, se compararán los sonidos para elegir cuál de ellos se usará para acompañar las canciones.

Materiales
Maracas, tambores.

RESIGNIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS

Se continuará trabajando sobre la adquisición de la autonomía enunciada en el recorrido didáctico anterior en la higiene, merienda, desplazamientos, exploración, orden y se incentivará una paulatina independencia en los momentos de llegada y despedida, al colgar sus mochilas en los percheros personalizados, al retirar y guardar sus cuadernos. Inicialmente, se ayudará a realizar estas acciones, verbalizando cada situación y dejando lugar para que sean ellos quienes, paulatinamente, logren realizarlo por su cuenta o, si fuese necesario, solicitando la ayuda del docente.

PROPUESTAS DE JUEGO ESPONTÁNEO

- Jugar con equipos de enhebrado.
- Jugar con equipos de trasvasado.
- Jugar con burbujas.
- Jugar con encastres de goma.
- Jugar con envases de plástico.
- Jugar con globos.
- Jugar con aros.
- Jugar con bloques.
- Jugar con autos.
- Jugar con botellas rellenas.

- Atravesar túneles realizados con distintos elementos.
- Escuchar música, ejecutar instrumentos y cantar.
- Mirar libros.
- Escuchar cuentos y poesías.
- Juego simbólico: cocina, disfraces, bebés.

El recorrido didáctico esbozado hasta aquí se realizó articulando el trabajo con el proyecto que se presenta a continuación. El docente analizará la época del ciclo lectivo en la cual podrán realizarse estas articulaciones en las salas de un año, dependiendo del grupo, la situación y el contexto.

PROYECTO "UN ESPACIO PARA LA LECTURA"

Fundamentación (Ver fotografía Nº7 en el pliego central)

Se planificó un proyecto de literatura porque en varias oportunidades se observó un gran interés de los niños por los libros. Se consideró que se pueden brindar otras posibilidades de acercamiento a la lectura, además de la "lectura espontánea" que se realiza en varios momentos de la tarde, siempre en un contexto placentero.

La formación de lectores y amantes de la literatura se basa en la multiplicación de experiencias reales de lectura, es decir, de diversos acercamientos a textos variados, de calidad, en distintos ambientes; permitiendo que los niños manipulen el objeto libro, leyéndoles y otorgándoles tiempo para la observación y la "lectura personal".

Conversar, dramatizar, narrar historias o relatos, leer cuentos, jugar con canciones o rimas son actividades que favorecen la alfabetización. Es necesario que los niños a edad temprana tomen contacto con la palabra escrita en distintos contextos. Que la lectura sea parte de situaciones cotidianas, que adquieran herramientas para la expresión oral y que, principalmente, sean protagonistas de estos momentos. Es un largo proceso y éste será el comienzo.

"ARMAR EL LIBRO DE LA SALA JUNTO A LAS FAMILIAS"

Propósitos

Brindar las posibilidades para que el niño/a:

- Comience a ser parte de la comunidad lectora.
- Manipule y conozca libros variados.
- Escuche una historia con interés.
- Exprese verbalmente sensaciones, sentimientos y los aspectos que le resultaron significativos.
- Participe de la historia como "lector" o protagonista.

Contenidos

- Distintos tipos de libros: infantiles, documentales, fotográficos, de arte, de texto.
- Vivencia de situaciones lúdicas y placenteras a partir de los relatos.
- Reconocimiento y expresión verbal acerca de los aspectos que resultaron significativos con relación a los personajes, sus acciones y las situaciones de la trama.
- Identificación de los personajes y las distintas situaciones.

Propuestas

- Momentos de exploración del libro-objeto, lectura espontánea. Se pondrán a disposición de los niños libros de imágenes y cuentos de cartón, plástico y tela.
- Lectura y narración de cuentos e historias breves que se incluirán en el libro de la sala.
- Identificar reproducciones independientes para que los niños descubran a qué libro pertenecen.
- Incluir en la selección el libro preferido que cada uno traerá de su casa.
- Explorar otros libros, por ejemplo: literarios, de fotografías o arte, etcétera.
- Buscar dentro de los libros: personajes, animales u objetos.
- Lectura de historias donde los niños pasan a ser protagonistas, reemplazando el nombre de alguno de los personajes por los nombres de los chicos. Incluirlos en el libro de la sala.

- Lectura de rimas y juegos de palabras en distintos momentos de la tarde, por ej., durante la merienda o en la salida al patio. Incluirlas en el libro de la sala.
- Visita a una biblioteca o librería con sección infantil.
- Cierre: junto a las familias se realizará un libro de la sala con todo lo utilizado e incorporado un cuento que cada familia traerá ese día.

Ejemplo 3[5]. Recorrido didáctico

Duración: un mes

Objetivos

Que el niño:

- Logre incorporar nuevas palabras a su vocabulario.
- Logre expresar algunas palabras referidas a sus necesidades y deseos.
- Explore los materiales y realice diferentes acciones sobre ellos.
- Afiance y desarrolle sus habilidades motoras.
- Reconozca y nombre (o indique) algunas partes de su cuerpo y de otras personas.
- Se inicie en el juego simbólico y en el juego compartido.
- Comience a nombrar a sus compañeros y los adultos significativos.
- Logre trasvasar de un continente a otro.
- Explore y experimente diferentes texturas.
- Se inicie en la expresión plástica.
- Desarrolle su capacidad de compartir materiales y espacios.

Contenidos

- *Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros*
  - Reconocimiento de su nombre y el de los demás.
  - Relación afectiva con sus pares y con los adultos significativos.
  - Aceptación y colaboración en la interacción con los demás.
  - Vínculo de cuidado entre pares.
  - Tolerancia en la espera de sus turnos y respeto por el tiempo de los demás.

- *Experiencias para el desarrollo motriz*
  - Exploración y reconocimiento de su cuerpo y las diversas partes: cabeza, boca, nariz, ojos, orejas, manos, pies, cola.
  - Inicio en el respeto y cuidado del propio cuerpo y del de los otros.

- *Experiencias para la exploración del entorno y los objetos*
  - Diferentes modos de acción sobre los objetos de acuerdo con las posibilidades que éstos brindan: tapar, destapar, subir, bajar, empujar, rodar.
  - Relaciones entre los objetos: continente-contenido.
  - Acciones que relacionan los objetos entre sí: poner y sacar, agregar y quitar, envolver y desenvolver.
  - Búsqueda de personas y objetos visibles y no visibles.
  - Ubicación en el espacio y en el ámbito de la acción: lejos, cerca, dentro, fuera, arriba, abajo.

- *Experiencias para la expresión y la comunicación*
  - Uso del lenguaje gestual y verbal para establecer contactos con los otros.
  - Expresión de sus necesidades, sentimientos y deseos. Inicio en su verbalización.
  - Reconocimiento e imitación de formas comunicativas.

Propuestas secuenciadas	Resignificación de las actividades cotidianas	Propuestas de juego espontáneo

Propuestas secuenciadas

MINIPROYECTO 1. "VEO VEO... ¿QUÉ VEO?"

1. Álbumes de fotografías con imágenes recortadas de revistas

Imágenes de las diversas partes del cuerpo (manos, boca, pies, cara); imágenes significativas para los niños (bebés, mamás y papás con niños, niños jugando, mujeres embarazadas). Se desplegará una tela grande como alfombra donde se sentarán para observar el material. Los docentes interactuarán con los niños en grupos pequeños o individualmente de acuerdo con las inquietudes que surjan. Se realizarán preguntas para motivar la verbalización de comentario acerca de lo visto.

Materiales

Álbumes de fotografía con imágenes recortadas de revistas.

2. Cajas con imágenes

Cajas con tapas que al abrirlas presentarán imágenes; cajas con perforaciones que dejan ver las imágenes en su interior. Preparación de la sala en forma previa al ingreso de los niños. Se distribuirán las cajas por la sala, ocultas con pañuelos. Se intervendrá de acuerdo con lo que surja del grupo y de cada niño en forma individual.

Materiales

Cajas forradas con tapas plegadas e imágenes pegadas en su interior.

Variante

Pegar las imágenes en tarros.

3. Lectura de láminas

Preparación de la sala previo al momento del ingreso de los niños. Se pegarán en las paredes de la sala imágenes de obras de arte significativas para los niños: personas hamacándose, montando a caballo, jugando, abrazándose. La actividad se orientará a describir lo que ven en las láminas: *¿Qué vemos? ¿Qué hacen?* y luego se les propondrá imitar esas acciones.

Materiales

Láminas de obras de arte y cinta adhesiva ancha.

MINIPROYECTO 2. "MANOS A LA OBRA CON DÁCTILO PINTURA"

1. Mezcla base: harina, agua y colorante vegetal

Los niños trabajarán sobre mesas forradas con papel. Se protegerán las ropas con una prenda que traerán para tal fin. La actividad se realizará en el salón de

Resignificación de las actividades cotidianas

Alimentación e higiene

Tanto en el desayuno como en el almuerzo, la merienda, la higiene y el descanso, se escuchará la música presentada y trabajada en la quinta secuencia.
Antes del descanso se observarán las láminas y fotos de las secuencias realizadas.

Propuestas de juego espontáneo

Trasvasado con harina de maíz y arroz (Cabe aclarar que estamos en desacuerdo con el uso de alimentos para las actividades, pero creemos que éstos son de mucha riqueza. Al presentarse sin elaboración serán difícilmente asociados por los niños con la comida; si bien esto no revierte la preocupación). (Ver fotografía Nº19 y 20 en el pliego central)
Los niños ya han realizado trasvasados con harina de maíz y con arroz utilizando vasitos y baldes. Una parte del grupo ya logra trasvasar de un recipiente a otro. Los más pequeños aún no logran hacerlo. Se seguirá trabajando con este material introduciendo variantes.

1. Coladores. Se ofrecerán coladores, además de los otros materiales.
2. Sobres y folios. Se ofrecerán sobres de papel de regalo metalizado y folios transparentes. También palas de plástico.
3. Coladores, harina de maíz y arroz con baldes y palas.

Materiales

Palanganas o recipientes grandes para volcar la harina de maíz.

¡A disfrazarse!

Con gorros, guantes, algunas prendas que trajeron los papás y disfraces del jardín. Juego simbólico, dramatización.

usos múltiples. Se pondrá en el lugar de cada niño un poco de mezcla y de acuerdo con su reacción se desarrollará la actividad. Como cierre, se les limpiarán las manos con papel de cocina y luego se lavarán en el baño.

Materiales
Harina, agua y colorante vegetal, papel madera, cinta adhesiva, rollo de papel, marcador para rotular nombres.

2. Mezcla base con harina de maíz
Se agregará a la mezcla harina de maíz.
Se procederá de la misma manera que en la actividad 1.

Materiales
Agregar harina de maíz a la mezcla base.

3. Mezcla base con arroz
Ídem anterior con arroz.

MINIPROYECTO 3. "CRAYONES PINTORES"
Los niños ya han experimentado con crayones sobre diversos tipos de papel adheridos a las mesas, con pliegos grandes en el piso y con cartones. Se continuará con propuestas variadas .

1. Compartiendo cartulinas
Se fijarán cartulinas en el piso de la sala, previendo y garantizando la libertad de circulación de los niños. Se explicará que podrán dibujar con los crayones.

2. Papel afiche en la pared
Ídem anterior con pliegos adheridos a las paredes.

3. Piso y pared
Se fijarán los soportes en el piso y en las paredes de la sala.

Materiales
Cartulinas, papel afiche, crayones, cinta adhesiva.

MINIPROYECTO 4. "DIFERENTES ACCIONES CON CAJAS"

1. Adentro y afuera, entrar y salir con cajas grandes
Se trabajarán las relaciones y acciones adentro y afuera, entrar y salir, esconderse y aparecer. Se dispondrá de una caja para cada niño y estarán dispuestas en la sala antes del ingreso de los niños.

2. Cajas de diferentes tamaños
Se mantendrán algunas de las cajas usadas previamente y se incorporarán cajas nuevas, más grandes y otras más pequeñas.

Cajas con tapas
1. Se usarán las cajas utilizadas en la primera secuencia. Se retirarán las fotografías y se propondrá jugar a las escondidas con muñecos de peluche. Se guardará un osito y se preguntará: *¿Qué hay aquí adentro?, ¿Quién está?*
   Se ofrecerá a los niños distintos muñecos de peluche. Mientras ellos los introducen y sacan, se preguntará: *¿Quién está ahí adentro?*
2. Se introducirá un conflicto: el tamaño de los elementos. Se agregarán otros juguetes (además de los peluches), como pelotas, flores plásticas, bebotes. Se interactuará con los niños y se destacará la dificultad cuando surja: *"No entra porque es más grande"*

"Ocupa poco lugar, podemos poner más".
- Cajas grandes con sábanas.
- Cajas de diferentes tamaños.
- Libros y láminas utilizados en las secuencias.
- Cajas con imágenes utilizadas en las secuencias.

3. Desplazamiento por el espacio con cajas grandes y sábanas

Esta actividad se realizará en el salón de usos múltiples. Se comenzará previamente con el juego de las escondidas trabajado en la actividad 1 y se sumará la variante de las sábanas. Se permitirá que los niños exploren y jueguen con el material. Luego se propondrá desplazar las cajas por el espacio del salón. Se trabajará el reconocimiento y la exploración del espacio.

Materiales

Cajas de diferentes tamaños.

MINIPROYECTO 5. "MÚSICA DE AMÉRICA"

Se seleccionaron los siguientes temas:
1. "En medio de arenas". Vidala. Catamarca, Argentina.
2. "Candombe o batucada". Brasil.
3. Canción Lucumí. Cuba.
4. Carnavalito.

Se eligieron estos temas porque tienen ritmos significativos para los chicos, hay predominancia de tambores y maracas. Primero se trabajará el acercamiento a estos ritmos, muy posiblemente no conocidos por ellos, informándoles el nombre del tema que se escucha; se bailará siguiendo el ritmo y luego se les repartirán maracas y tamborcitos para acompañar el ritmo. Se trabajará un tema por vez.

Materiales

Cd's de música, tambores, maracas.

Ejemplo 4[6]. Recorrido didáctico mensual

Duración: un mes

Objetivos

Que el niño:
- Continúe afianzándose en el dominio y control postural, utilizando aros, cajas, sábanas, colchonetas, rodados (triciclos) zapatos, logre adaptar y coordinar sus movimientos.
- Corra, salte, rote y se desplace a través de aros, cajas, usando colchonetas, telas y rodados. Que cuide su cuerpo y el de los demás.
- Disfrute bailando solo y con sus pares.
- Logre compartir juegos y rondas con sus amigos.
- Interactúe con sus pares a través de juegos de persecución simple.
- Continúe enriqueciendo los vínculos afectivos con sus pares y adultos del jardín, comparta juegos y se divierta con ellos.
- Continúe consolidando sus aprendizajes a partir de las propuestas de juego espontáneo.

Contenidos

- *Dominio y control corporal y postural*

  Coordinación de movimientos en la interacción con aros, cajas, cortinas de cartón corrugado y sábanas. Actividades motoras básicas: correr, saltar, rodar, desplazamientos a través de aros, con cajas y colchonetas. Desplazamientos con triciclos, zapatos, con obstáculos y sin obstáculos.

- *Juegos simples de persecución*
  Interacción con los pares. Sentimiento de afecto y valoración hacia el otro. Compartir con el otro.
- *Exploración*
  De aros, latas, corchos y broches, del espacio modificado con cortinas de cartón corrugado. Sus posibles usos y las diversas posibilidades que ofrecen.
- *Expresión a través de la escucha y producción musical.*
- *Producción y expresión plástica*
  Exploración de diferentes soportes.
- *Independencia relativa durante las actividades cotidianas.*
  Distribución de cuadernos durante la ronda.
  Orden de guardapolvos.

Propuestas secuenciadas	Resignificación de las actividades cotidianas	Propuestas de juego espontáneo
MINIPROYECTO 1. "JUGAR CON TRICICLOS Y OTROS RODADOS" 1. Se utilizarán distintos rodados que los chicos llevarán al jardín para jugar en el patio, despejado de juegos y juguetes. 2. El patio ya no estará despejado. Habrá neumáticos que representarán obstáculos para esquivar. 3. Se agregarán mesas y colchonetas que también pasarán a representar obstáculos. **MINIPROYECTO 2. "JUEGOS SIMPLES DE PERSECUCIÓN"** 1. Correr por el patio despejado, intentando atrapar a un amigo y al maestro. 2. Idem, pero en el patio se dejará la casita. 3. Jugar al oso dormilón: la maestra fingirá dormirse. Cuando se despierte, intentará atrapar a los niños (forma simple). **MINIPROYECTO 3. "DÁCTILO-PINTURA SOBRE DIFERENTES SOPORTES"** 1. Pintar con témpera sobre arpillera. 2. Dáctilo pintura con témpera y cola plástica sobre hoja de cartón. 3. Dáctilo pintura con témpera, cola plástica y brillantina sobre cartón. 4. Dáctilo pintura con témpera sobre papel de lijar. **MINIPROYECTO 4. "EXPLORAR EL ESPACIO MODIFICADO POR PAREDES DE CARTÓN CORRUGADO"** (Ver fotografía N°21 en el pliego central) 1. Actividad con tres "paredes" de cartón corrugado sin agujeros. Los niños se esconderán y se reunirán en los subsectores. 2. Ídem a la propuesta 1, el cartón ofrecerá agujeros. 3. Ídem a la propuesta 2, esta vez los cartones tendrán puertas para pasar de un lado al otro.	Se continuará con rutinas planteadas durante los meses anteriores en las planificaciones de las "propuestas cotidianas". Por otro lado, se incluirá: **Pañuelos de papel higiénico: ¡al cesto de residuos!** La idea es que los nenes sean los encargados de arrojar el papel que se utiliza para limpiar la nariz. Una vez que esté limpia, se les ofrecerá que sean ellos los que se acerquen al cesto para arrojarlos. **A guardar las pinturas en el canasto** Una vez que se finaliza con las actividades, se los ayudará a sacarse el guardapolvo y se les pedirá que vayan a guardarlos en el canasto respectivo. **Repartiendo los cuadernos** Los niños muestran gran interés cuando se guardan los cuadernos.	- Juegos con títeres en la sala. - Cartón corrugado con perforaciones. - Envases plásticos con arroz. - Recipientes de yogur con harina de maíz. - Con trozos de cartón corrugado. - Con libros. - Con cajas, colchonetas y telas. - Con muñecos de peluche y bebés. - Con aros. - Con aros a diferentes alturas. - Con latas y corchos.

MINIPROYECTO 5. "TRASLADAR Y TRASLADARSE EMPUJANDO Y ARRASTRANDO CAJAS, COLCHONETAS Y TELAS"
1. Jugar a pasear cajas.
2. Jugar a pasear en cajas sobre telas.
3. Jugar a pasear en cajas, sobre telas y colchonetas.
4. Se incluyen muñecos de peluche y bebés para llevarlos a pasear usando cajas, telas y colchonetas.

MINIPROYECTO 6. "PASANDO A TRAVÉS DE LOS AROS"
1. Jugar en la sala con aros, crear túneles para pasar a través de ellos.
2. Usar los aros colgados de las sogas que cruzan la sala, todos a la misma altura.
3. Colgar los aros a diferentes alturas. Intentar pasar a través de ellos.

MINIPROYECTO 7. "BAILES Y RONDAS"
1. Bailar en la sala. Incluir cintas. Compartir con un amigo, bailar con él y con la cinta en el medio.
2. Jugar en la sala sin cintas. Invitar a bailar a un amigo de la mano, formar una ronda y bailar.
3. Cantar y bailar en rondas.

MINIPROYECTO 8. "CONTINENTE CONTENIDO: METER Y SACAR, ABRIENDO Y CERRANDO"
1. Jugar con latas y corchos.
2. Incluir las tapas de las latas.
3. Incluir broches de ropa.

Cronograma de jornadas de tres horas

Si bien es importante promover que se incorporen los horarios tentativos en la planificación del cronograma, se acepta la enumeración de propuestas y su secuenciación sin la mención especifica de aquellos.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
- Recibimiento en el patio. - Ronda. - Desayuno. - Exploración de cajas perforadas y pelotas. - Patio. - Jugar con los objetos de dramatización. - Jugar con el equipo de enhebrado. - Mirar libros. - Despedida.	- Recibimiento en el patio. - Ronda. - Desayuno. - Mural. - Dáctilo-pintura con témpera de color. - Juguetes. - Patio: dramatización. - Jugar con pelotas, y botellas. - Jugar con títeres. Jugar con juguetes de bebé. - Despedida.	- Recibimiento en el patio. - Ronda. - Desayuno. - Exploración del cartón corrugado perforado. - Jugar con envases de plástico. - Patio. - Dibujar con tizas sobre hojas de color. - Jugar con el equipo de botellas y sorbetes. - Mirar libros. - Despedida.	- Recibimiento en el patio. - Ronda. - Desayuno. - Jugar con botellas colgadas y pelotas. - Exploración de los recipientes que se van a usar para armar las maracas. - Patio. - Equipo de transvasado (fideos secos y frascos). - Jugar con masa. - Mirar libros. - Despedida.	- Recibimiento en el patio. - Ronda. - Desayuno. - Jugar con la pared de cartón corrugado con cubos de goma espuma. - Jugar con las cintas, bailar con ellas. - Patio. - Jugar con los títeres. - Jugar con los juguetes de "bebé". - Despedida.

Ejemplo 5[7]. Recorrido didático

Duración: tres semanas

Si bien la propuesta es organizar recorridos didácticos de un mes de duración, esto puede variar para adecuarse a las decisiones y necesidades de la institución y la sala.

Objetivos

Que el niño:

- *Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros*
  - Interactúe con sus pares y adultos significativos durante el desarrollo de las actividades.
  - Logre integrarse al grupo de pares.
  - Se inicie en la realización de algunas actividades cotidianas simples.

- *Experiencia para el desarrollo motriz*
  - Incremente el control y el equilibrio postural.

- *Experiencias para la exploración del entorno*
  - Explore el espacio próximo de la sala y el comedor.
  - Explore y manipule los materiales y objetos presentados en las diferentes propuestas.
  - Experimente diversas acciones sobre los materiales según las posibilidades que estos le brindan.

- *Experiencia para la expresión y l a comunicación*
  - Se comunique con sus pares y maestros utilizando el lenguaje verbal con mayor continuidad.

Contenidos

- *Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros*
  - Relación afectiva con los pares y con los maestros durante las actividades cotidianas y de juego.
  - Integración grupal en los momentos de juego a través de la realización de acciones comparativas.
  - Cooperación en la realización de actividades cotidianas simples: guardar los materiales, lavarse las manos.

- *Experiencia para el desarrollo motriz*
  - Control y equilibrio postural en la marcha y en el arrastre de objetos.

- *Experiencias para la exploración del entorno*
  - Reconocimiento y uso del espacio de la sala y del comedor en función de propuestas y acciones.
  - Exploración y manipulación de: algodón, harina de maíz, masa, goma espuma, papel celofán, tela plástica goma eva, cajas y almohadones.
  - Acciones sobre el material: meter, sacar, hundir, arrastrar, fraccionar y envolver.

- *Experiencia para la expresión y la comunicación*
  - Comunicación con los otros a través de gestos y ademanes acompañados del lenguaje verbal.
  - Comprensión y expresión verbal de deseos, temores, sentimientos.

Propuestas secuenciadas	Propuestas de resignificación de las actividades cotidianas	Propuestas de juego espontáneo
Miniproyecto 1. **"Explorar y jugar con objetos"** 1. Jugar a poner y sacar objetos. 2. Jugar a hundir objetos en la masa. 3. Jugar a poner, sacar, hundir y transportar objetos. **Miniproyecto 2.** **"Exploración y manipulación de algodón"** 1. Jugar a tomar contacto con el algodón. 2. Jugar a poner y sacar el algodón. 3. Jugar a poner, sacar y envolver algodón. **Miniproyecto 3.** **"Exploración y manipulación de harina de maíz"** 1. Jugar a explorar y dibujar con harina de maíz. 2. Jugar a trasvasar harina de maíz. 3. Jugar a trasvasar y transportar harina de maíz. 4. Sumatoria de miniproyectos. **Miniproyecto 4.** **"Explorar y jugar con almohadones"** 1. Explorar y bailar con almohadones. 2. Jugar con telas y almohadones. 3. Sacar a pasear almohadones. 4. Jugar con cajas y almohadones.	**Desayuno** Se ayudará a los niños a sentarse en las sillas, se entregará un vaso con leche tibia y una galleta a cada uno, estando atentos a lo que necesiten. Una vez finalizado el desayuno, se ayudará a los niños a bajar de las sillas. **Variantes** 1. Antes de repartir los vasos con leche, se realizará un juego de dedos. 2. Se cantará una canción mientras desayunan. 3. Se pasará música mientras desayunan. **Cambiado de pañales** Se tomará al niño en brazos, se lo llevará al cambiador para cambiarlo respetando las normas de higiene. **Variantes** 1. Realizar masajes por todo el cuerpo. 2. Cantar una canción. 3. Pasar un pompón por el cuerpo. 4. Entregar sonajeros para que jueguen. 5. Pedir que sostengan el pañal limpio con sus manos. 6. Difundir música suave. 7. Recitar una poesía. **Lavado de manos** Se ayudará al niño a subirse a una silla especial para este fin, se dejará correr el agua, se pondrá jabón en las manos y se ayudará a frotarlas, luego a enjuagarlas y, más tarde, a secarlas. Una vez finalizado, se lo ayudará a descender. **Variantes** 1. Usar jabón sólido o líquido. 2. Cantar una canción.	- Modelar con masa de sal, utilizando distintos utensilios. - Bailar al compás de la música. - Explorar y jugar con telas de diversas texturas. - Explorar y jugar con aros. - Jugar con globos. - Jugar a trozar masa de sal y a ponerla y sacarla en tarros. - Jugar a trozar papel de diario. - Jugar a poner y sacar algodón en tarros. - Jugar a poner y sacar objetos en tarros. - Jugar a envolver objetos. - Jugar con botellas rellenas.

MINIPROYECTO 1. "EXPLORAR Y JUGAR CON OBJETOS"

1. Jugar a poner y sacar objetos

Se repartirá a cada niño una caja forrada con aberturas en la tapa para que la explore. Se colocará todo el material preparado al alcance de los niños, de manera que puedan observarlo, manipularlo y explorarlo. La mirada estará puesta simultáneamente en el grupo y en cada uno de los niños; las intervenciones dependerán de las acciones que cada niño realice con los materiales; es decir, si un niño toma contacto con los materiales sin dificultades se lo ayudará a enriquecer sus acciones sobre éste, por ej., se lo invitará a hacer girar la pelota, a poner una tapita sobre otra y a poner y a sacar los materiales en la caja. Si un niño no logra tomar contacto espontáneo con el material, se le mostrará que existen otros con los que puede interactuar. Una vez que los niños hayan tomado contacto con los objetos en un período óptimo de tiempo, se dará por finalizada la actividad, invitándolos a guardar los elementos mientras cantan una canción.

Materiales

Cajas forradas con perforaciones en la tapa; trozos de goma espuma; tapas de gaseosas; pelotas de papel celofán.

2. Jugar a hundir objetos en la masa

Se repartirá a cada niño una caja sin tapa, con una capa de masa en su interior. Se colocará al alcance de los niños todo el material utilizado en la actividad anterior, agregando flores de goma eva. Se los incentivará -verbal y gestualmente- a hundir el material en la masa, o que aplasten el material en la caja sin tocarla, es decir, ejerciendo presión sobre el objeto.

Materiales

Cajas forradas, masa, pelotas de papel celofán, flores de goma eva, tapas de bebidas y trozos de goma espuma.

3. Jugar a poner, sacar, hundir y transportar objetos

Se colocará en un rincón de la sala una bolsa con todo el material utilizado en las actividades anteriores y en otro rincón una caja vacía. Se repartirá a cada niño la caja con la masa y la tapa pero, esta vez, sujeta a una soga. Se evitará darle un significado determinado a la caja, respetando el uso que los niños hacen de los objetos.

En un momento se tomará una caja y se colocará gran parte de los materiales en ella, arrastrándola hacia el otro rincón de la sala, donde se colocarán todos los materiales, para que los niños imiten esta posibilidad.

Materiales

Cajas forradas, sogas, masa, flores de goma eva, trozos de goma espuma, tapas de gaseosas, bolsa, caja vacía y pelotas de papel celofán.

MINIPROYECTO 2. "EXPLORACIÓN Y MANIPULACIÓN DE ALGODÓN"

1. Jugar para tomar contacto con el algodón

Se repartirá abundante cantidad de algodón a cada niño, favoreciendo la exploración, formando parte de ésta y deslizándolo por la cara y otras partes del cuerpo, de manera que sientan su textura suave. Luego de que los niños hayan tomado contacto con el nuevo material, es decir, que ya hayan palpado, observado y realizado diferentes acciones de acuerdo con sus posibilidades, se distribuirán tubos de papel higiénico forrados con algodón, incentivándolos, tanto verbalmente como con gestos, a quitar el algodón del tubo y desmenuzarlo. En todo momento se ayudará y andamiará a los niños en estas acciones.

Materiales

Bolsa de algodón y tubos de papel higiénico forrados con algodón.

2. Jugar a poner y sacar algodón

Se entregará a cada niño un folio sellado con algodón en su interior y perforaciones pequeñas para que exploren e intenten sacar el algodón a través de los orificios. Luego se entregarán tarros para ampliar las posibilidades de acción sobre el material: los niños podrán colocar y retirar el algodón del tarro y del folio.

Materiales

Algodón, folio perforado relleno de algodón y tarros.

3. Jugar a poner, sacar y envolver el algodón

Se colocará en el centro de la sala todo el material utilizado en las actividades anteriores y gran cantidad de tela plástica transparente. Cada niño podrá tomar el material que desee para realizar distintas acciones, luego se propondrá -verbalmente y con gestos demostrativos- envolver con la tela plástica el algodón y el rollo de papel higiénico.

Materiales

Algodón, tubos de papel higiénico, tarros, tela plástica transparente, folios perforados y telas.

MINIPROYECTO 3. "EXPLORACIÓN Y MANIPULACIÓN DE HARINA DE MAÍZ"

(Ver fotografía Nº 19 y 20 en el pliego central)

1. Jugar a explorar y dibujar con harina de maíz

Se acondicionará la sala colocando una tela plástica cubriendo la superficie del piso mientras los niños están desayunando. Una vez que los niños vayan ingresando a la sala, se colocará harina de maíz sobre el plástico incentivándolos a dibujar con los dedos sobre ella. Luego se pondrán a disposición de los niños tarros para pasar harina de maíz del piso a los tarros y viceversa.

Materiales

Plástico, harina de maíz y tarros.

2. Jugar a trasvasar harina de maíz

Idem a la actividad anterior, incorporando embudos, tarritos con perforaciones, coladores y cucharas, incentivándolos a trasvasar y colar harina de maíz. Se mantendrá un especial acercamiento con aquellos niños que no logren establecer un contacto espontáneo con el material, de manera tal de ayudarlos a que puedan hacerlo.

Materiales

Plástico, bolsa, harina de maíz, tarros, embudos, tarritos con perforaciones, coladores y cucharas.

3. Jugar a trasvasar y transportar harina de maíz

Una vez colocado el plástico sobre el piso de la sala, se le repartirá a cada niño una caja con la soga atada, utilizada en el miniproyecto anterior. Esta vez la caja contendrá harina de maíz. También se colocarán al alcance de los niños embudos, tarros, cucharas y coladores. Se realizarán intervenciones para enriquecer y complejizar las acciones de los niños.

Materiales

Plástico, harina de maíz, bolsa, cajas forradas, embudos, tarros, cucharas y coladores.

4. Sumatoria de miniproyectos

Dividiendo la sala en tres sectores, se dispondrá, en cada uno, los materiales utilizados en los miniproyectos anteriores. Cuando los niños ingresen a la sala se les propondrá que jueguen en alguno de los sectores y luego se los incentivará a rotar para que todos logren pasar por las tres posibilidades.

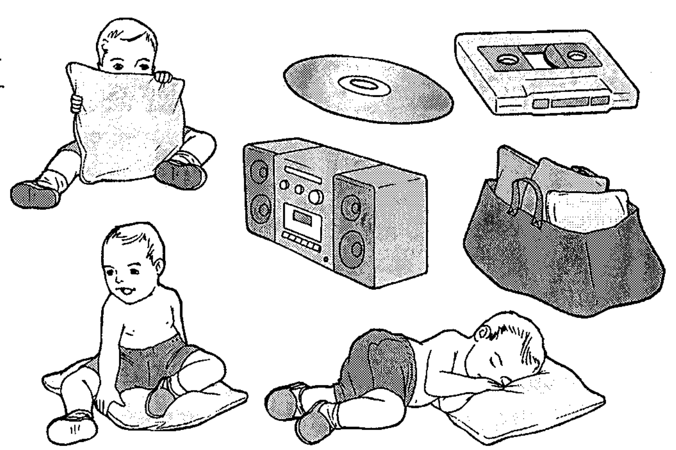
Materiales

Cajas, algodón. folios perforados,tela plástica, telas, flores de goma eva, trozos de goma espuma, tapas de bebidas, tubos de papel higiénico forrado de algodón, harina de maíz, tarros, embudos, coladores, cucharas, plástico, soga y masa.

MINIPROYECTO 4. "EXPLORAR Y JUGAR CON ALMOHADONES"

1. Explorar y bailar con almohadones

Se ofrecerá una caja conteniendo almohadones e incentivando verbalmente a descubrir qué contiene; luego se vaciará la caja distribuyendo su contenido. Se acompañará con música para bailar con los almohadones.



Materiales

Caja grande, almohadones y música infantil.

2. Jugar con telas y almohadones

Se entregará la caja llena de almohadones y telas grandes, vaciándola para que los niños exploren dichos materiales. Se jugará

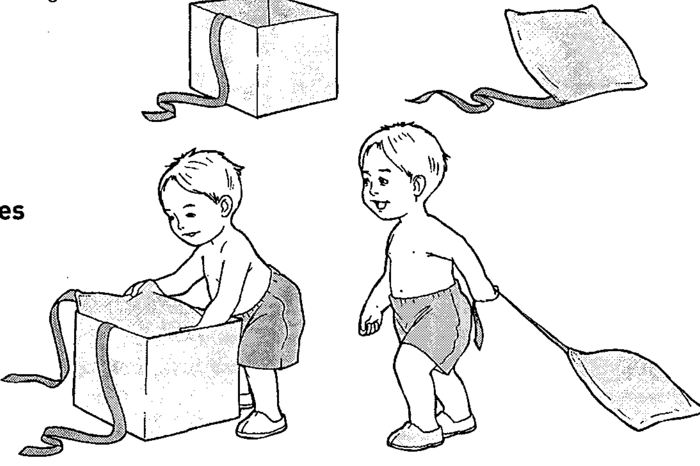
con la tela a cubrir y descubrir un almohadón, se colocará el almohadón sobre una tela para arrastrarlo y simular que se lo pasea. Una vez que los niños realicen distintos tipos de acciones con los materiales se dará por finalizada la actividad, pidiéndoles que ayuden a guardarlos.

Materiales

Caja grande con almohadones y telas grandes.

3. Pasear almohadones

Esta vez, los almohadones tendrán cintas atadas para que puedan pasearse. Se incentivará verbalmente y con gestos a recorrer la sala arrastrando el almohadón.



Materiales

Almohadones con una cinta atada en uno de los ángulos.

4. Juego de arrastre con cajas y almohadones

Se entregarán cajas y almohadones. Se repartirá a cada niño una caja conteniendo un almohadón y en uno de los extremos una soga atada. Se favorecerán distinto tipo de acciones con estos materiales y luego se los incentivará a colocar el almohadón en el interior de la caja y arrastrarla por la sala.

Materiales

Cajas con sogas en uno de sus extremos y almohadones.

Cronograma a modo de ejemplo

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:20 hs. Desayuno con música.	9:20 hs. Desayuno con música.	9:20 hs. Desayuno, previamente juego de dedos.	9:20 hs. Desayuno.	9:20 hs. Desayuno.
10:05 hs. Jugar a tomar contactos con el algodón.	10:05 hs. Jugar a trasvasar harina de maíz.	10:10 hs. Explorar y bailar con almohadones.	10:00 hs. Jugar a poner, sacar y envolver el algodón de los folios.	10:15 hs. Jugar a hundir objetos en la masa.
10:25 hs. Jugar a trozar papel de diario.	10:20 hs. Jugar a poner y sacar algodón en tarros.	10:20 hs. Explorar y jugar con telas de distintas texturas.	10:25 hs. Jugar a poner y a sacar objetos en los tarros.	10:30 hs. Jugar con botellas rellenas.
11:00 hs. Cambiado de pañales, con recitado de poesía.	11:00 hs. Cambiado de pañales, con juego de sonajero.	11:00 hs. Cambiado de pañales con música suave.	11:00 hs. Cambiado de pañales con masajes.	11:00 hs. Cambiado de pañales con juego de pompones.
11:15 hs. Lavado de manos con jabón líquido.	11:15 hs. Lavado de manos con recitado de una poesía.	11:15 hs. Lavado de manos cantando una canción.	11:15 hs. Lavado de manos con música suave.	11:15 hs. Lavado de manos con jabón líquido.
11:30 hs. Almuerzo.	11:30 hs. Almuerzo.	11:30 hs. Almuerzo.	11:30 hs. Almuerzo.	11:30 hs. Almuerzo.

A MODO DE CIERRE

Retomando y reiterando los conceptos del cierre del capítulo 7 (Ver página 161), destacamos para la sala de un año la posibilidad de organizar y poner en marcha, hacia el final del ciclo escolar, y si el grupo lo permite, algunas unidades didácticas y proyectos muy acotados y sencillos.

En la sala de un año, la necesidad de exploración y movimiento demanda la presencia de un docente disponible, flexible y "en marcha". Un docente capacitado para coordinar un grupo de niños ávidos de autonomía, exploradores que mirarán el mundo, por primera vez, parados en sus dos piernas, deseosos de recorrerlo y reconocerlo.

Ideas para recordar

CAPÍTULO 8

- El trabajo educativo en esta sala implica la organización de las tareas en función de las necesidades infantiles de explorar y apropiarse del mundo, recorrerlo y comprenderlo.
- Las acciones de enseñanza podrán favorecer estos logros necesarios a través diferentes propuestas que pongan en juego la posibilidad de explorar, de accionar, de relacionar objetos, de desplazarse, de realizar juegos corporales y verbales, de imitar.
- El movimiento constante en la sala implica la necesidad de sostener y acompañar y, a su vez, posibilitar desplazamientos y exploraciones.
- La disponibilidad lúdica y corporal de los educadores se manifiesta de manera constante en la organización de un escenario didáctico que contenga, encuadre y desafíe el accionar.

"Si consideramos al niño como un ser libre, abierto, multiforme, curioso; debemos proporcionarle una literatura que lo haga sentir libre, que lo ayude a proseguir su juego, sus fantasías, sus creaciones. Ofrecerle una ficción que no promueva contenidos unívocos, rígidos, impuestos desde afuera.

La literatura incorpora humor, ensueño, poesía, seres y objetos fantásticos y también realistas, desde un discurso literario que enriquece la imaginación y la sensibilidad, a través de un lenguaje creativo, flexible y múltiple. Todavía hay demasiadas clases, en la escuela, en las que jamás se miran álbumes en grupo, en las que no se dedica tiempo para complacerse mutuamente con la lectura de poemas o cuentos. Porque no sería serio ni rentable, y porque es necesario muy pronto, lo más pronto posible, aprender a leer, a escribir y a contar, expresa Jackeline Hell, en Los libros y la literatura fantástica. Sería necesario, además, explica Jackeline Hell, junto a Gastón Niarabet, recordar que un semisaber, si se queda en la estrechez y en lo limitado, si se ciñe sobre todo a una transmisión de técnicas, en lugar de dilatarse en reflexión y en creación de todos y cada uno, forma fáciles esclavos, encadena a la necesidad más de lo que la libera ,y agrega Hell, como es evidente está fuera de toda duda, y para todos nosotros, educadores, es necesario que el niño aprenda a leer, escribir y contar. Las preguntas planteadas son ¿por qué?, ¿cómo el niño aprenderá a leer y escribir sólo para ser capaz de producir y prorrogar sin cambios los modelos fijos, rígidos, clásicos, en suma, para ser amoldado?, ¿o aprenderá a leer y a escribir para impregnarse de la infinita diversidad ajena y volverse, así, capaz de una actitud dinámica, crítica y creadora frente al mundo, a la sociedad, a los otros hombres? Si el segundo término de la alternativa representa para nosotros una finalidad esencial de la educación, concluye Hell, entonces a la literatura fantástica, al igual que a la poesía y a toda otra forma de arte, le corresponde un papel irremplazable. Por eso propiciamos una literatura multívoca, plural, que le permita al niño saber que existen alternativas, opciones de vida, que están presentes también en el mundo de los libros. Que desde la literatura pueden aprender a pensar, a ser libres, creadores y plurales." [8]

Susana Itzcovich

Notas

1. Este registro retoma algunos aspectos presentados por Natalia Oca.
2. Este trabajo integra las propuestas realizadas por Mariana Amenabar, alumna del I.E.S. Eccleston, durante su residencia en la institución "Mi Jardín" y por Gisella Escocan durante su residencia en el jardín maternal y de infantes "El Libro Mágico", Biblioteca del Congreso de la Nación.
3. Este recorrido incluye las propuestas realizadas por Flavia Andrea Vaesken, alumna del I.E.S. Eccleston, durante su residencia en el jardín maternal y de infantes "El Hornero", Facultad de Veterinaria (UBA) y por Rocío Richinni, alumna del I.E.S. Eccleston, durante su residencia en el jardín maternal "Rosario Vera Peñaloza".
4. Realizado por Marcela Viegas, docente del grupo de 1 año del "Jardín de los chicos", Barrio de Belgrano, Ciudad de Buenos Aires.
5. Realizado por la docente Silvina Ana Ruiz y la auxiliar Maria Alejandra Turletti en la sala Las Estrellitas, del Jardín Maternal y de infantes "El Libro Mágico", Biblioteca del Congreso de la Nación.
6. Realizado por Micaela Dalvarade, docente de la sala de 1 año del "Jardín de los chicos", Barrio de Belgrano, Buenos Aires.
7. Realizado por Gabriela De Cicco, alumna del I.E.S. Eccleston, durante su residencia en el Jardín Maternal "Rosario Vera Peñaloza".
8. Susana Itzcovich, ponencia impartida en el *Primer Encuentro de Nivel Inicial*, Secretaría de Educación, GCBA.



La organización de la tarea en la sala de dos años: propuestas y planificaciones

Sabemos de la variedad de propuestas posibles para realizar en la sala de dos años y de los aprendizajes que realizan los niños a través de ellas. Es maravilloso observar y acompañar a los alumnos en sus procesos y logros -que son tantos y tan importantes-, así como reconocer la influencia docente en cada uno de estos avances. Los educadores se establecen como modelos y sientan las bases de las modalidades de relación con los otros, con los objetos y con el conocimiento. En esta edad se producen cambios relevantes, vinculados con el juego simbólico, el lenguaje, el dibujo, el control de esfínteres y la adquisición de normas que le imprimen a esta sección un matiz especial. Estas adquisiciones, a las cuales los niños arriban de una u otra manera, varían totalmente en intensidad y calidad de acuerdo con las interacciones con los otros y con las intervenciones de los adultos responsables. Crear y recrear nuevas ideas enriquece a los niños, al grupo y a la tarea docente.

LA TAREA EN LA SALA DE DOS AÑOS

El trabajo con los niños de dos años se enmarca en la propuesta educativa del primer ciclo de la escuela infantil, pero en esta sección la tarea asume una modalidad específica que integra aspectos relacionados con las demás salas del Jardín maternal con otros en las cuales se evidencia un acercamiento a las propuestas de la salas de 3 años.

Se plantean aspectos vinculados con la **dinámica grupal**, ya que a lo largo del ciclo lectivo se trabajará sobre la conformación del grupo, la participación en propuestas grupales y el respeto por las normas (aspectos iniciados en la sala de uno). Adquiere así importancia la integración de cada niño en las actividades conjuntas y la posibilidad de compartir el juego con otros en el marco de las pautas que permiten una dinámica de interacciones cada vez más rica.

Por otro lado, el **desarrollo de la autonomía**, que tiene presencia en la sala de un año, adquiere a los dos una magnitud diferente. Ahora los niños tienen el deseo de realizar acciones de manera independiente y se oponen a los adultos para afirmar esa marcha hacia su autonomía y al mismo tiempo, en otros momentos, expresan una necesidad de dependencia respecto del adulto y una puesta de límites que, a su vez, son desafiados.

Nos encontramos frente a un grupo de niños que -paulatinamente y con mucho acompañamiento- se va conformando como tal; en este sentido, la atención sobre los logros vinculados con aprender a compartir y a interactuar debe basarse en crear los "andamios" que vayan "sosteniendo" estos aprendizajes, "tirando de la cuer-

da del nivel de desarrollo real, creando una zona de desarrollo próximo" en la cual, con la ayuda de los adultos, los niños avancen en este proceso.

Como en todas las situaciones vinculadas con los aprendizajes de los alumnos, los educadores se encuentran frente a dos posibilidades: esperar que logren hacerlo por sí solos, o ubicarse un paso más adelante y acompañarlos en el desarrollo de esas posibilidades.

La mirada puesta en las posibilidades reales de los niños y, simultáneamente, en los logros que pueden alcanzar, favorece los procesos de aprendizaje real. Cabe destacar dos cuestiones: por un lado, muchas veces se subestima aquello que los niños pueden realizar y, por el otro, no se toma conciencia de la radical influencia de las actitudes e intervenciones adultas en esos logros.

Al inicio de cada ciclo escolar se recibe un conjunto de niños conformado por dos subgrupos: los que no hablan, usan pañales y chupete y los que controlan esfínteres y se expresan sin mayores dificultades. Los docentes son, a la vez, observadores partícipes de estos procesos y responsables de los aprendizajes que se van desarrollando. Es notable, además, la influencia en los niños de las interacciones con sus pares.

Luego de mitad de año se encuentra un grupo que, por en general, se reconoce como tal, se expresa a través del lenguaje verbal, puede compartir juegos, juguetes y a los adultos significativos, y comienza a reconocer normas y espacios de la institución y, por lo tanto, a desenvolverse con un importante grado de autonomía. Ahora bien, ¿esperamos que puedan compartir, cooperar y accionar con los otros, o acompañamos sus primeros reconocimientos de las demás personas como sujetos con igualdad de derechos colaborando en la conformación grupal? Este proceso puede ser notablemente favorecido si los docentes reconocen su importancia y lo abordan en la tarea cotidiana y en las distintas actividades. Entonces, el trabajo sobre la integración grupal adquiere una importancia fundamental.

Tanto este aspecto como el desarrollo de la autonomía presentan una relación muy estrecha con la dinámica y las secuencias de las propuestas que se realizan. Será importante (como en las anteriores secciones del jardín maternal) que se alternen momentos en los cuales se desarrollen las diferentes propuestas de enseñanza, es decir, propuestas secuenciadas, de resignificación de las actividades cotidianas y de juego espontáneo.

También es primordial que se sostenga una rutina que brinde a los niños un marco de seguridad y confianza que, a su vez, les permita desenvolverse de manera más independiente. Obviamente, no se hace referencia a una rutinización estereotipada de las acciones, sino a una modalidad determinada y sostenida de organizar la jornada y las propuestas que posibilite actitudes que brinden seguridad y confianza para afianzar las interacciones y la autonomía.

Es necesario señalar otros aspectos de gran importancia que influyen en la modalidad de trabajo en esta sala requiriendo propuestas que pongan en juego aspectos con el fin de favorecer su desarrollo enriqueciendo a los niños.

- La presencia del juego simbólico. (Ver fotografías N°23 y N°24 en el pliego central)
- El desarrollo del lenguaje verbal como un modo relativamente nuevo y básico de comunicación.
- El interés por su propio cuerpo y el reconocimiento de sus diversas partes, vinculado con el avance en las habilidades motrices.(Ver fotografía Nº 22 en el pliego central)
- El inicio en la representación a través del dibujo.
- El interés creciente y cada vez más complejo por los objetos, sus características y relaciones, que lo lleva a un constante manipuleo de éstos. (Ver fotografías N°25, 26 y 28 en el pliego central)
- La necesidad de explorar el espacio.
- El lugar de lo expresivo: la música, la literatura, la plástica, la expresión corporal.

La sala se organiza sobre la base de dos zonas. Una con mesas y sillas para los momentos de alimentación y para las propuestas que se desarrollen en espacios acotados, por ejemplo de plástica, pequeñas construcciones, o juegos tranquilos. Debe contar con un baño y piletas cercanas. Otra amplia y despejada, para la realización de la mayor parte de las propuestas de enseñanza, incluyendo un espacio en el que se ubicarán los elementos para el juego dramático. Este espacio debe contar con estantes y mobiliario aptos para colocar materiales de construcción y objetos y recipientes de diversos tipos. Es importante que exista un espacio específico para los momentos de descanso con colchonetas y almohadones que podrán además utilizarse para sentarse a cantar, escuchar cuentos o realizar intercambios. Este espacio será usado para las actividades de exploración y también para aquellas que impliquen permanecer sentados sin necesidad de espacios acotados. Esto significa que, por ejemplo, será más conveniente organizar una actividad de trasvasado o enhebrado en este espacio amplio que sentados alrededor de las mesas.

Teniendo en cuenta estas características, puede organizarse un ambiente seguro, contenedor y agradable para el niño, que favorezca su progresiva movilidad y su necesidad de explorar y descubrir el espacio y los objetos.

LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

Una actividad puede ser interesante, rica y significativa aunque no la desarrolle todo el grupo al mismo tiempo. La imagen de todos los nenes de dos años sentados y quietos en una ronda lleva muchas veces a la idea de que no es posible realizar con ellos determinadas propuestas. En realidad, se trata de aceptar que el movimiento constante y los ruidos son parte del trabajo con niños de esta edad y muestran la intensidad de las acciones de los niños y el interés por la propuesta que se está realizando. Esto no significa que no se realicen propuestas tendientes a la participación grupal y la interacción, sino que se deben aceptar los diversos niveles y estilos de participación, la diversidad de acciones y la "entrada y salida" de las propuestas.

Al coordinar las actividades es importante observar el aspecto grupal y, a su vez, las intervenciones pertinentes en diferentes momentos con cada uno de los chicos, lo que se convierte en uno de los mayores desafíos docentes para esta sala. El docente debe ser, además, un observador constante para decidir cuándo y cómo intervenir de acuerdo con el proceso que se va desarrollando. Suele ocurrir que los niños se pelean y el docente debe intervenir sin haber observado qué sucedió. Dedicar un tiempo para observar e intervenir adecuadamente es elemental, ya que los niños no pueden expresar claramente lo que ocurre y lo que sienten y los adultos deben interpretarlo "sin palabras" que lo expliquen. Frecuentemente vivencian momentos en los cuales los niños se disputan un objeto. En general, el docente sugiere que lo dejen o señala cuál de los dos debe quedárselo en función del retazo de situación que ha observado. Una observación atenta de las escenas posibilita una intervención justa y adecuada; por eso es tan importante no perder el panorama de las situaciones generales mientras se coordinan las propuestas didácticas. Si esto no ha sido factible, será importante conversar con los niños, por ejemplo, sobre la importancia del compartir un espacio o un juguete, lo que es posible y además agradable. Este tipo de intercambios promueve la formación de sujetos capaces de compartir, comprender y expresar sus ideas.

Lograr una intervención que no sea excesiva no delegue la responsabilidad docente sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos requiere mucha reflexión y un compromiso constante.

DESARROLLO DE UNA JORNADA. REGISTRO DE LAS TAREAS REALIZADAS

"Se recibió a los niños proponiéndoles jugar en los sectores de dramatización y de construcción. Luego, nos sentamos en los almohadones para realizar el intercambio y la bienvenida con canciones. Se sirvió el desayuno y, al finalizar se desarrolló una actividad de plástica con dáctilo-pintura. Inmediatamente, fuimos al baño todos juntos a lavarnos las manos y a orinar, mientras la ayudante cambiaba los pañales de los niños que aún no controlan esfínteres. Después, realizamos una actividad de la unidad didáctica "Las ocupaciones de papá y mamá", mediante un juego dramático organizando la sala en dos sectores: la casa y la oficina. Hicimos juegos de dedos y cantamos temas con consignas corporales y luego salimos a jugar al patio llevando las piezas grandes de plástico para encastrar. En el patio formamos rondas y desarrollamos juegos de persecución.

Al ingresar nuevamente a la sala realizamos el lavado de manos y cara y a las 12:30 llegó el momento del almuerzo. Se incorporó el uso del tenedor y la propuesta de distribuir tareas a los niños, por lo cual algunos se ocuparon de juntar los vasos, otros los tenedores y otros las servilletas, ubicándolos todos juntos sobre una mesa para cuando vinieran a retirarlos. Una vez que finalizamos el almuerzo, fuimos a lavarnos las manos y la cara y preparamos con los niños las colchonetas para descansar. Cada uno eligió un libro del rincón de lectura, buscó su almohadón y se fue a acostar. Algunos se llevaron los muñecos del sector de dramatización. Luego de un rato, narré un cuento y puse música para dejarlos descansar.

A medida que se iban despertando, los esperábamos con el circuito de la actividad secuenciada de juegos motores. En este caso, presentamos una sola propuesta porque permitía diversidad de acciones con bloques, colchonetas, puentes, planos inclinados y "casitas". En la medida en que los niños iban jugando, el circuito iba tomando otras formas hasta que comenzamos a ordenar los materiales y realizamos la actividad con pelotas grandes huecas y los pañuelos con cascabeles perteneciente a una de las secuencias. Luego nos lavamos las manos, se cambiaron los pañales necesarios, tomamos la merienda y salimos a jugar al parque llevando los elementos del circuito. Al volver a la sala hicimos una actividad de la secuencia con títeres en la cual incorporamos elementos para caracterizar a los personajes. Como estábamos sentados en los almohadones, cerca del panel con las rimas, jugamos a recitarlas y también realizamos juegos con mímica. (Ver fotografía Nº 27 en el pliego centra)

Nos organizamos para la despedida, hicimos un intercambio para despedirnos, buscamos las mochilas y salimos a encontrarnos con las familias."

PLANIFICACIONES Y PROPUESTAS

En la planificación de esta sala, ya se puede trabajar con el planteo de unidades didácticas y proyectos. Por supuesto, acotados en el tiempo y en el nivel de profundización de los contenidos, sus relaciones y las propuestas. Se puede plantear la selección de un recorte significativo de la realidad y abordarlo desde las distintas áreas curriculares de manera articulada y con proyectos referidos a temas especificos. Sin embargo, en muchas ocasiones, no es posible finalizar una unidad didáctica o proyecto y comenzar inmediatamente con otro. Frecuentemente, esta situación se resuelve desarrollando durante varios días o semanas actividades aisladas, por lo general, no planificadas. Sin embargo, es conveniente planificar diversos miniproyectos o un recorrido didáctico para organizar la tarea que se realizará entre una unidad didáctica o proyecto y la siguiente, para que no se necesite pasar rápidamente del trabajo sobre un recorte a otro, ni dejar librado al azar el trabajo durante ese período de tiempo intermedio.

Se sugiere la integración de los miniproyectos, trayectos e itinerarios en los recorridos didácticos (planificación mensual que las articule también con las propuestas de resignificación de las actividades cotidianas y las de juego espontáneo). Se presentarán ejemplos de las diversas modalidades pensando en la variedad de posibilidades a desarrollar. Por otra parte, éstos implican diferentes estilos de resolución en cuanto a objetivos, contenidos y modos de organización, a fin de sostener la idea de que cada institución y cada docente deben realizar los diseños y concretar las propuestas en función de las propias posturas y decisiones.

Ejemplos de miniproyectos

EJEMPLO 1[1]

MINIPROYECTO 1. "INTRODUCIR Y SACAR PELOTAS EN ORIFICIOS"

Objetivos	Contenidos	Propuestas	Materiales
Que el niño explore el material para conocerlo. Establezca relaciones de diferencias entre el peso y tamaño de los objetos. Discrimine diferentes intensidades de sonido.	Diferentes acciones sobre los objetos, arrojar hacia arriba, hacer rodar, patear, modelar un bollito, hacerlo sonar. Diferencias en el peso de los objetos: más pesado que..., más liviano que... Diferencias en el tamaño de los objetos: más grande que..., más chico que... Diferentes intensidades: suena más fuerte, suena más suave.	**1. Jugar con pelotas y pelotitas** Se ubicarán sentados en el piso y se propondrá la búsqueda de una caja que estará escondida en algún lugar de la sala y que deberán encontrar para jugar. Una vez que la encuentren, la abrirán entre todos, luego de quitarle el papel tomarán todas las pelotas. Se otorgará un tiempo para que exploren el material. Luego, se propondrá realizar diferentes acciones sobre éste, como, por ejemplo: *"¿Qué les parece si las hacemos rodar lo más rápido que podamos? A ver, ¿cuál de todas llega más lejos? ¿Quién puede lanzar la pelota tan alto que pueda llegar al techo? ¿Y si tiramos las pelotas chiquitas para arriba? ¿Cuáles suben más alto? ¿Qué les parece si tratamos de tirar las pelotas grandes y las chiquitas al mismo tiempo? ¿Qué pasó, cuáles subieron más alto?"*	Pelotas grandes; algunas perforadas de lado a lado, otras con una sola perforación. Pañuelos con sonido. Piñata. Pelotas de diferentes tamaños.

Que el niño experimente el envolvimiento como una forma de accionar sobre los materiales.	El envolvimiento como una forma de acción y relación sobre los objetos.	Se socializará lo que vaya surgiendo del grupo para enriquecer la actividad. Se les pedirá que colaboren en guardar las pelotas dentro de la caja, para seguir jugando otro día. **2. Jugar con pañuelos que producen diferentes sonidos** Se los reunirá, invitándolos a introducir sus manos en la bolsa y tomar, cada uno, un pañuelo. Cuando todos dispongan de un pañuelo, se destinará un momento para que exploren el material y se propondrá realizar diferentes acciones sobre él. Por ej.: "*¿Tomamos una de las puntas del pañuelo y la hacemos sonar? Todas tienen que sonar iguales. ¿Hacemos sonar la otra punta? ¿Les parece que suena diferente?*" **3. Jugar con pelotas y pañuelos** Para iniciar la actividad se preparará una piñata en la que se introducirán pañuelos y pelotas. Los niños deberán tomar las cintitas de la piñata y tirarán todos juntos para descubrir la sorpresa. Se explorará el material el tiempo que sea necesario y se propondrá realizar diferentes acciones sobre los objetos. Por ej.: "*¿Qué les parece si con las pelotas y los pañuelos hacemos caramelos? ¿Tiramos las pelotas envueltas en los pañuelos para ver que pasa? ¿Podemos hacerlas rodar envueltas en los pañuelos?*" Se retomarán las situaciones que vayan surgiendo del grupo para enriquecer la actividad.	

MINIPROYECTO 2. "EXPLORAR DIFERENTES SOPORTES"

Objetivos	Contenidos	Propuestas	Materiales
Que el niño: Explore diferentes tipos de soportes para expresarse plásticamente.	Exploración de diferentes soportes: hojas de papel blancas y negras lisas, cartón corrugado y hoja de papel de lijar.	**1. Dibujo con tiza en hoja blanca** Se reunirá a los niños en el centro de la sala para explicarles la propuesta. "*Dibujaremos con tizas en la hoja blanca*". Luego se organizarán grupos de cinco o seis integrantes, cada mesa	Hoja blanca. Tizas de colores: azul, roja y verde. Caja.

Explore las diferentes posiciones de un soporte. A través de la plástica exprese sentimientos o comentarios sobre sus producciones.	Diferentes posiciones del soporte: horizontal/vertical. Comunicación verbal: expresar sentimientos o comentarios sobre sus producciones.	contará con tizas de diferentes colores y cada niño dispondrá de una hoja blanca; el docente se acercará preguntando en que posición utilizarán la hoja: ¿horizontal o verticalmente? Durante el desarrollo de la propuesta se intervendrá realizando diferentes preguntas según la ocasión; también se establecerán diálogos con los diferentes grupos para que los niños comenten qué están dibujando. A medida que vayan terminando, se les pedirá que dejen los dibujos en la mesa para luego colgarlos en la cartelera de corcho, que guarden las tizas en la caja, se laven las manos y ayudarán a ordenar la sala.	Papel de lijar, uno para cada niño Crayones de colores.

Propuestas

Se realizarán diferentes propuestas de foma semejante, modificando los materiales para pintar, sus colores y variando los soportes.

MINIPROYECTO 3. "EXPLORAR UN MATERIAL DIFERENTE Y SUS POSIBILIDADES: LOS PLATOS PARA HACERLOS GIRAR Y RODAR"

Objetivos	Contenidos	Propuestas	Materiales
Que el niño: Realice diferentes acciones sobre los objetos para conocerlos. Explore las características de los objetos Explore el espacio de acuerdo con coordenadas verticales y horizontales	Características de los objetos (cintas y platos): color, textura, forma. Diferentes modos de acción sobre los objetos: hacerlos girar por el aire, hacerlos rodar, deslizarlos de diferentes maneras por el piso, introducir las manos en diferentes agujeros. Exploración del espacio a través de las acciones con los materiales.	**1. Cintas y platos extraños** Se comenzará con todos los platos apilados sobre el piso. Luego de la exploración se propondrá realizar algunas acciones sobre los platos. Por ej., *"¿Qué les parece si los hacemos girar por el aire así? ¿Y si los hacemos rodar por el piso? ¿Qué pasa con las cintas?"* Después se entregarán cintas largas de colores; se propondrá pasarlas por los agujeros, moverlas y sacudirlas, lanzarlas hacia arriba, hacer un bollito y volverlas a lanzar Se propondrá un juego simbólico, llevando los platos como mozos o camareras, sobre la cabeza, pasando la mano por la ranura y cantando. **Integración de miniproyectos: juego con pelotas, pañuelos con sonido y platos con cintas.**	Platos de plástico con cintas y orificios Cintas de colores. Pelotas de diferentes tamaños. Soga. Pañuelos con sonido. Cintas de colores.

		Se colgará la soga en la sala, con pelotas de diferentes tamaños, platos con cintas, cintas sueltas, pañuelos con sonido. El material será distribuido a diferentes alturas y de diversas formas. Se propondrá realizar variedad acciones para enriquecer el desarrollo de la actividad. (Ver fotografía N°29 y N°30 en el pliego central)	

Ejemplo 2[2]

MINIPROYECTO 1. "RECREAR SITUACIONES COTIDIANAS"

(Ver fotografías N°23, N°24, N°25 y N°26 en el pliego central)

Objetivos

Que el niño:

- Pueda recrear situaciones que vive cotidianamente por medio de objetos, juguetes.
- Logre expresar sus sensaciones imitando situaciones significativas asumiendo diferentes roles.

Contenidos

- Recreación de situaciones cotidianas por medio de objetos y juguetes que lo faciliten.
- Expresión de sentimientos recreando personas, roles y acciones de la realidad.

Propuesta

1. Juego simbólico con objetos de la cocina, muñecos, pañales

Se correrán las mesas y sillas de manera de ampliar el espacio disponible para el juego y se distribuirá el material en diferentes sectores de la sala. Se invitará a los niños a realizar distintas acciones: cambiar los pañales a los bebés, cocinar, comer, tomar el té. Se los incentivará para que cada niño asuma un rol específico, al menos por unos instantes y realice las acciones que él mismo eligirá. El docente participará en el juego retomando acciones de los chicos y realizando otras que las enriquecerán. Luego de un tiempo de juego y de que todos, en lo posible, hayan participado de él, se solicitará a los niños que ayuden a guardar los elementos utilizados mientras se narran algunas de las acciones realizadas.



Materiales

Juguetes de cocina: ollas, platos, tenedores, cocina. Bebés de plástico, pañales.

2. Juego simbólico con objetos de supermercado (cajas, bolsas, envases de alimentos)

Se desarrollará una actividad similar a la anterior utilizando otros materiales y colocando una de las mesas para apoyar las cajas y envases del supermercado.

Materiales

Envases de alimentos, cajas, botellas plásicas, bolsas.

3. Repite la propuesta 2

Reiteración recordando y complejizando las acciones de los chicos.

Materiales

Cajas, botellas, envases de alimentos, bolsas.

MINIPROYECTO 2. "DÁCTILOPINTURA CON DIFERENTES TEXTURAS"

Objetivos

Que el niño:

- Logre expresarse por medio de la dáctilopintura.
- Explore diferentes texturas con sus manos sobre distintos soportes.

Contenidos

- Reconocimiento y uso de diferentes texturas y soportes para la expresión a través de la dáctilopintura.
- Exploración y expresión a través de la dáctilopintura utilizando sus propias manos.

Propuestas

1. Soporte individual. Hojas negras y dáctilopintura blanca (sin textura)

Se colocará una escasa cantidad de dáctilopintura en las hojas, invitándolos a esparcirla libremente por la hoja. Pintarán libremente con las manos y los dedos explorando el material con diferentes acciones.

Una vez que hayan finalizado, se exhibirán las hojas y se trasladarán al baño para lavarse las manos.

Materiales

Hojas de dibujo negras, dáctilopintura blanca, guardapolvos.

2. Soporte individual. Hojas blancas y dáctilopintura de un color con textura (harina de maíz)

Se realizará la misma actividad anterior con dáctilopintura de un color, agregando harina de maíz se introducirá una textura, luego se integrará la dáctilopintura de la propuesta anterior señalando las diferencias entre ambas.

Materiales

Hojas blancas de dibujo, dáctilopintura de un color, harina de maíz, guardapolvos.

3. Soporte grupal. Cartón corrugado, dáctilopintura de dos colores y sal gruesa

Se realizará la misma actividad agregando dos colores que los niños podrán elegir y mezclar y sal gruesa para generar una textura de mayor volumen.

Materiales

Dáctilopintura de dos colores, sal gruesa, cartón corrugado, pintorcitos.

MINIPROYECTO 3. "JUGAR CON TÍTERES"

Objetivos

Que el niño:

- Exprese sentimientos y sensaciones por medio del títere.
- Reconozca personajes recree algunas de sus acciones características.

Contenidos

- Representación y diálogo con títeres.
- Expresión de sentimientos y sensaciones por medio del juego con títeres.
- Diferentes acciones con títeres, reconociendo y recreando personajes.



Propuestas

1. Pequeño diálogo entre títeres (Ver fotografía Nº18 en el pliego central)

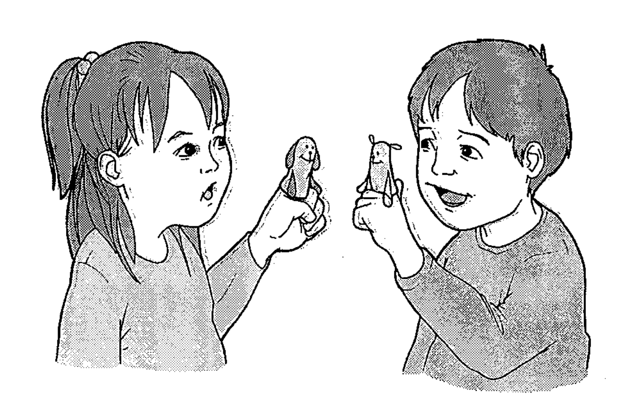
Se comenzará realizando una breve introducción describiendo los personajes para presentarlos. 215 Luego, comenzará un diálogo entre dos títeres que representarán sendos personajes, acciones y situaciones cotidianas familiares a los chicos. Por ej., tomar la merienda, dormirse, discutir, etcétera. Se preguntará cuál fue la escena que más agradó.

Materiales

Títeres de dedo, de guante, de boca, de varilla y de cono.

2. Más diálogos entre títeres

Se traerán títeres a la sala y se los distribuirá entre los niños, incentivándolos a actuar y, si es posible, organizando diálogos sencillos entre ellos. El docente presentará un títere enfundado en su mano para desarrollar la tarea y, si es posible, resolverá los conflictos a través de su personaje. El títere del maestro dialogará con los niños que no se animan a participar, realizará intervenciones para favorecer la construcción de personajes: *"¿Cómo se llama? ¿Qué le gusta comer? ¿Dónde vive?"*. Luego, se promoverá el intercambio de títeres.



Materiales

Ídem anterior.

3. Otros diálogos y juegos con títeres

Idem la actividad anterior, incentivando a los niños a participar de la actividad e intentando generar situaciones atractivas y graciosas para ellos. Se reiterarán las intervenciones para que construyan los personajes de la actividad anterior.

Materiales

Ídem anterior.

MINIPROYECTO 4. "MOVIMIENTOS CORPORALES CON OBJETOS Y DIFERENTES TIPOS DE MÚSICA"

Objetivos

Que el niño:
- Realice diferentes movimientos con su cuerpo acompañándolos con objetos variados: pañuelos, porras, globos.
- Explore movimientos de su propio cuerpo y de los objetos con diferentes tipos de música.

Contenidos
- Exploración de movimientos del cuerpo con objetos: pañuelos, porras, tules y telas.
- Movimientos corporales con distintos tipos de música y objetos facilitadores del movimiento.

Propuesta

1. Jugar con porras

Se distribuirán las porras mientras se escucha música rítmica que incentivará el movimiento. Luego, se cambiará la música a un ritmo más tranquilo que promoverá movimientos relajados y suaves. Se dialogará acerca de las acciones desplegadas. Transcurrido un tiempo, se silenciará la música.

Materiales

Porras de nylon, equipo de música, dos tipos diferentes de música.

2. Jugar con pañuelos

Ídem actividad anterior, cambiando el material por pañuelos.

Materiales

Pañuelos, equipo de música, dos tipos diferentes de música.

3. Jugar con telas y tules

Ídem actividades anteriores, cambiando el material por telas y tules. Luego, se incorporarán los materiales anteriores para que puedan elegir con cuál jugar, señalando las diferentes características y las posibilidades de movimiento que brinda cada uno.

Materiales

Equipo de música, dos estilos diferentes de música, telas, tules y pañuelos de las actividades anteriores.

MINIPROYECTO 5. "JUGAR A TRASVASAR EL AGUA"

Objetivos

Que el niño:

- Explore el agua y sus características.
- Se relacione con el agua y los demás elementos.



Contenidos

- Exploración del agua y sus posibilidades.
- Diferentes acciones con el agua y los elementos: trasvasar, colar, meter, sacar, etcétera.

Propuesta

1. Trasvasar agua

Se presentará una palangana y se propondrá llenarla con agua. Luego, se incorporarán vasos, coladores y embudos, preguntándoles qué se puede hacer con el agua, y qué ocurrirá cuando se la vierta en el embudo o en el colador: *"¿Pasará toda?"* Se repartirán palanganas y los elementos mencionados . Se tomarán precauciones para que no se mojen demasiado. Se realizarán algunas intervenciones, como por ejemplo: *"¿Para qué estás usando ese colador? ¿Qué pasó con el agua? ¿Por qué se cae? ¿Cae de la misma forma que con el embudo?"* Se socializarán las acciones de los chicos, incentivándolos a que intenten trasvasar.

Materiales

Palanganas, coladores, embudos, vasos de plástico, agua.

2. Jugar a pintar el patio con agua

Se jugará con rodillos. Primero se indagará si los conocen y si saben cómo se utilizan, invitando a que un niño muestre sobre el piso cómo funciona. Se explicará que los pintores los utilizan para pintar las paredes y que ellos se convertirán en pintores para pintar todo el patio. Dispondrán de palanganas con agua para humedecer el rodillo y luego pintarán las paredes, los juegos, el piso. Se preguntará de qué color están pintando la pared y qué ocurre cuando pasan el rodillo. Se sentarán en el piso y observarán el patio: *¿Quedó mojado, o no?*

Materiales

Palanganas, rodillos, agua.

MINIPROYECTO 6. "JUGAR A METER Y SACAR"

1. Meter y sacar con cajas y pelotas

Objetivos

Que el niño:

- Profundice su conocimiento acerca de las propiedades de los objetos y sus posibles usos.

- Profundice su conocimiento acerca de la orientación del cuerpo y de sus diversas partes en el espacio, respecto de sí mismo y de los objetos.
- Adquiera una progresiva autonomía en las acciones corporales.

Contenidos
- Propiedad de las cajas: contener.
- Propiedad de las pelotas: rodar.
- Posibles usos de las cajas: usar como continente, empujar y levantar.
- Posibles usos de las pelotas: hacer rodar, lanzar y embocar, usar como contenido.
- Orientación del cuerpo y de sus partes en el espacio: dentro, fuera, adelante y atrás.
- Autonomía: corporal y motriz.

Propuesta
Reunidos en el patio, se presentarán las cajas, favoreciendo un momento inicial de exploración. Luego se propondrá levantarlas y más tarde empujarlas, para después proponer que se escondan dentro de ellas jugando a que las cajas son "sus casas" y, al ser perseguidos, podrán esconderse en ellas para no ser vistos. Luego, se presentarán las pelotas favoreciendo nuevamente un tiempo de exploración. Seguidamente, se harán rodar las pelotas por la sala. La última consigna será armar una línea de cajas y desde una cierta distancia intentar embocar las pelotas dentro de ellas. Finalmente, se colocarán las pelotas en las cajas y se dará por finalizada la actividad.

Materiales
Cajas de cartón grandes. Pelotas plásticas.

2. Meter y sacar con cajas, pelotas y canaletas

Objetivos
Ídem propuesta 1.

Contenidos
Ídem propuesta 1.

Propuesta
Se presentarán las canaletas, comentando que se van a utilizar con las mismas pelotas y cajas con las que se jugó recientemente. En el patio se ubicarán como planos inclinados u horizontalmente, favoreciendo o impidiendo el movimiento de las pelotas cuando deban introducirlas en las cajas. Cada niño recibirá una canaleta y se construirá un circuito para que rueden las pelotas por el patio. Cada uno podrá jugar solo o con otros niños con las canaletas, cajas y pelotas.

Materiales
Canaletas de cartón corrugado, cajas y pelotas.

3. Meter y sacar con cajas, pelotas y sábanas

Objetivos
Ídem propuesta 1.

Contenidos
- Los de la propuesta 1.
- Propiedad de la sábana: envolver.
- Posibilidades de la sábana: envolver, esconder, llevar a pasear...

Materiales
Cajas, pelotas, sábana.

Propuesta
Se presentará una sábana grande en el patio proponiendo esconderse en ella. Luego se los llevará a pasear en la sábana. Se introducirán las pelotas y entre todos las envolverán.Luego se colocarán las pelotas dentro de las cajas y nuevamente sobre la sábana.

4. Armar el tren de las cajas

Objetivos:
Ídem propuesta 1

Contenidos
- Ídem propuesta 1.
- Posible uso de las cajas: arrastrar.

Propuesta
Al principio, todos los niños recibirán las cajas con las pelotas, con un hilo atado, de tal manera que cada uno podrá arrastrarla como desee. Podrán, también, introducirse en ellas y ser transportados. Después, como cierre, se les propondrá armar un tren uniendo todas las cajas.

Materiales
Cajas atadas con hilo, hilo, pelotas.

PROPUESTAS DE RESIGNIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS

Objetivos
Que el niño:
- Se afiance en diferentes prácticas higiénicas.
- Progrese en su autonomía para desarrollas las prácticas higiénicas personales.

Contenidos
- Distintas prácticas higiénicas: lavado de manos y del vaso, uso de la servilleta y el mantel individual, cambio de pañales.
- Progresiva autonomía en las prácticas higiénicas.

Propuesta: Higiene.

Lavado de manos
Se utilizarán toallas y jabón sólido, cortado en cuartos para que todos dispongan del suyo.

Materiales. Toallas y jabón sólido.

Alternativas. Canciones, rimas, juegos con las manos y los dedos.

Lavado de vasos.
Luego de que los hayan lavado por su cuenta, se propondrá que los sequen con un repasador y que los guarden en el canasto respectivo.

Materiales. Canasto de vasos, repasador.

Alternativas. Cantar las canciones trabajadas en expresión corporal.

Cambio de pañales
Se propondrá que cada niño acerque su pañal limpio, que ayude a desvestirse y a colocarse las prendas que sean necesarias.

Materiales. Pañales limpios, cambiador, algodón, óleo calcáreo, guantes.

Alternativas. Utilizar títeres de dedo en el momento del cambiado y recitar con ellos rimas o canciones.

Lavado de dientes

Primero se realizará en grupos reducidos durante varias oportunidades y con ayuda del docente. Luego, se intentará que cada niño afronte la limpieza en forma indiidual. Luego se utilizará la toalla personal para secarse la cara.

Materiales. Cepillos de dientes, toallas personales, dentífrico.

Alternativas. Jugar frente al espejo: abrir y cerrar los ojos, la boca, a sacar la lengua. Cantar canciones y rimas.

Ejemplos de recorridos didácticos

Ejemplo 1. Recorrido didáctico

Duración: un mes

Objetivos

Que el niño:

- Desarrolle confianza en sí mismo para participar en las actividades.
- Comparta momentos de juego con adultos y con sus pares a lo largo de la jornada.
- Desarrolle su autonomía en el accionar cotidiano.
- Reconozca las diferentes partes del cuerpo: brazos, manos, cara, pelo, panza, cola, rodilla, orejas, etcétera
- Explore diferentes objetos y sus posibles usos.
- Reconozca las diferentes características de diversos materiales.
- Imite gestos y disfrute al reproducirlos: saltar, sacudir, ensartar, bailar, lanzar, detenerse, moverse, arriba, abajo, a los costados.
- Exprese sus necesidades, sentimientos y deseos a través del lenguaje verbal.

Contenidos

Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros

- Progresiva adquisición y afianzamiento de algunas prácticas higiénicas: el uso autónomo de la servilleta.
- Progresiva adquisición de pautas, normas y actitudes.

Experiencias para el desarrollo motriz

- Diferentes movimientos y acciones con los objetos: sacudir, ensartar, bailar, tirar, insertar.
- Reconocimiento y diferenciación de algunas partes del cuerpo: brazos, manos, cara, pelo, panza, cola, rodilla, orejas.

Experiencias para comenzar a indagar el ambiente

- Exploración de las características de los objetos: globos, pañuelos, papel celofán, sábanas.
- Exploración de diferentes consistencias: blando-duro.

Experiencias para la expresión y la comunicación

- Expresión de sus necesidades, sentimientos y deseos a través del lenguaje verbal.
- Exploración de movimientos con los globos, pañuelos, papel celofán, sábana: quieto-en movimiento/arriba-abajo-a los costados/tapar-destapar.
- Exploración de movimientos en interacción con sus pares mediante la imitación.
- Imitación de movimientos con incentivos musicales.

Propuestas secuenciadas

MINIPROYECTO 1. "¡A MOVERSE UN POCO!"

1. Moverse jugando con papel celofán

Propuesta

La actividad se realizará en la sala. Se entregará a cada niño un trozo de papel celofán expresando: *"¿A ver cómo bailamos con ellos?"*. Se pasará música para bailar: *"¿Qué tal si saltamos? ¿Y si caminamos?"*. *Se* realizarán diferentes movimientos con el papel: lo colocarán arriba, abajo, a los costados. Mirarán a través de él la sala, a un compañero que se encuentre cerca.

Materiales. Papel celofán de diferentes colores, música para bailar.

2. Armar pelotitas con papel

Propuesta

Se distribuirán nuevamente trozos de papel celofán reproduciendo la misma música para bailar. *"Ahora tratemos, de construir una pelotita arrugando el papel"*. Los docentes las lanzarán hacia arriba y propondrán buscarlas y nuevamente arrugarlas para luego arrojarlas otra vez. Luego se guardarán las pelotitas en la bolsa.

Materiales. Papel celofán de distintos colores, música similar a la actividad anterior.

3. Jugar con sábanas y pelotitas

Propuesta

Se presentará una sábana con que la que bailarán mientras se reproduce música. Se propondrá estirarla, trasladarla de un lado a otro, sacudirla, colocarla en el piso y moverla, llevarla hacia arriba y agitarla.

Se incorporarán las pelotitas de papel celofán, reforzadas anteriormente con cinta adhesiva transparente.

Se propondrá lanzarlas sobre la sábana y jugar con ellas, sacudiéndola hacia arriba y hacia abajo; se la extenderá sobre el piso con todas las pelotitas en ella, envolviéndolas luego con la misma sábana.

Materiales. Pelotitas de papel celofán de colores moldeadas por los chicos y encintadas por la docente; una sábana blanca.

MINIPROYECTO 2. "¡A BAILAR!"

1. Bailar con pañuelos

Propuesta

Conjuntamente con los niños se abrirá una caja forrada de colores y cada uno elegirá un pañuelo. Los pañuelos excedentes se colocarán en el piso para que los tomen libremente. Mientras tanto, se reproducirá música clásica. Se propondrá que exploren los pañuelos y sus movimientos, que los agiten y bailen con ellos. Luego, acariciarán diferentes partes de su cuerpo (cara, piernas, manos, panza, rodillas) y, con cuidado, también el de sus compañaros. Se realizarán acciones para que sean imitadas y vayan reconociendo distintas partes de su cuerpo.

Materiales. Pañuelos de diferentes telas y colores, música clásica, caja de cartón forrada.

2. Bailar con cintas de diferentes telas y grosores

Propuesta

Se exhibirá la caja, esta vez contendrá cintas de colores colgadas de sus paredes laterales. Se reproducirá música para bailar explorando las cintas que fueron retiradas de la caja. Se realizarán diferentes movimientos: agitándolas, paseándolas, apoyándolas en el piso. Los niños imitarán los movimientos realizados por otros integrantes del grupo y bailarán al compás de la música. Se armará un tren para pasear las cintas por la sala.

Materiales. Cintas de colores, la caja de la actividad anterior, música divertida para bailar (por ej., rock nacional).

3. Bailar con cintas y pañuelos

Propuesta
Se reproducirá la música que más hayan disfrutado en las actividades anteriores. Se ofrecerá la caja con las cintas y los pañuelos para que elijan con cuáles desean bailar. Se imitarán algunos movimientos, proponiendo otros realizados en las actividades anteriores. Se propondrá jugar a tapar y destapar las cintas con el pañuelo. Después, se guardarán todos los materiales en la caja.

Materiales. Cintas, pañuelos, caja forrada, un tema musical exitoso en las actividades anteriores.

MINIPROYECTO 3. "¡PINTAR CON LAS MANOS!"

1. Jugar con dáctilopintura

Propuesta
Con los niños sentados alrededor de las mesas, se repartirán las hojas colocando un poco de dáctilopintura en cada una, proponiendo explorarlas (tocándola, esparciéndola). Se acompañará con un tema músical lento.

Materiales. Dáctilopintura, hojas grandes, música lenta.

2. Mezclar dáctilopintura con arena

Propuesta
Se observarán los trabajos anteriores explicándoles que pintarán con dáctilopintura, pero agregándole arena: *"¿Vamos a ver qué ocurre?"* Se repartirán las hojas con un poco de dáctilopintura en cada una y bandejitas con arena para que vayan tomando y mezclando. Se reproducirá música lenta, similar a la actividad anterior.

Materiales. Dáctilopintura, arena, hojas grandes, bandejitas, música (la misma que la actividad anterior).

3. ¡Mezclar con papelitos de colores!

Propuesta:
Se unirán las mesas formando una sola y se observarán los trabajos realizados en las actividades previas, preguntando: *"¿Con qué habíamos pintado estos dibujos? Ahora pintaremos, pero no con arena, sino con papelitos de colores, así podremos ver si hay alguna diferencia".* Se repartirán las hojas con un poco de dáctilopintura en cada una y bandejitas con trozos pequeños para que vayan tomando y mezclando. Nuevamente, se reproducirá música lenta. Se preguntará: *"¿Es fácil o difícil mezclar con la arena o con los papelitos? ¿Con qué les gusta más? ¿Por qué?"*

Materiales. Dáctilopintura, papelitos de colores, hojas grandes, bandejitas, música.

4. ¿Qué quieren mezclar? ¿Trozos de papel, arena? ¿Los dos materiales?

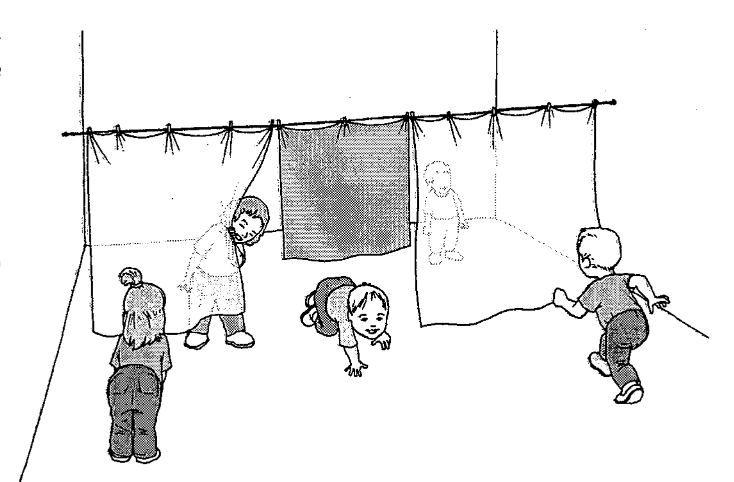
Propuesta:
Se unirán las mesas formando una más grande, tratando de recordar lo realizado en la propuesta anterior y comparando los trabajos de las propuestas 2 y 3: *"¿Cuál les gustó más?"* Esta vez, cada uno elegirá con qué mezclará la dáctilopintura. Según los diferentes comentarios que se recojan, se efectuará alguna intervención: *"¿Quieren mezclar las dos cosas? ¿Por qué no prueban de esta manera?"* Una vez que finalicen, se lavarán las manos y se colgarán las hojas para que se sequen en algun sector de la sala.

Materiales. Hojas, bandejitas, arena, trozos de papeles de colores, dáctilopintura, temas de música lenta.

MINIPROYECTO 4. "BUSCARSE Y DESPLAZARSE POR EL ESPACIO"

1. Jugar con telas grandes (Ver fotografía N°31 en el pliego central)
Se colgarán telas grandes en sogas para crear distintos sectores en la sala, se invitará a los niños a jugar con ellas, recorriendo los espacios de diferentes maneras. Luego, se las descolgará para cubrir a los niños, destapán-

dolos y volviéndolos a tapar. Los niños se sentarán sobre las telas y los docentes tirarán de ellas para llevarlos recorriendo la sala.



Materiales. Grandes retazos de tela y sogas.

2. Jugar con tules

Se realizará la misma dinámica utilizando grandes retazos de tul, se hará hincapié en su transparencia.

Materiales. Retazos de tul y sogas.

3. Jugar con telas y tules: grandes y pequeños, con diferentes texturas

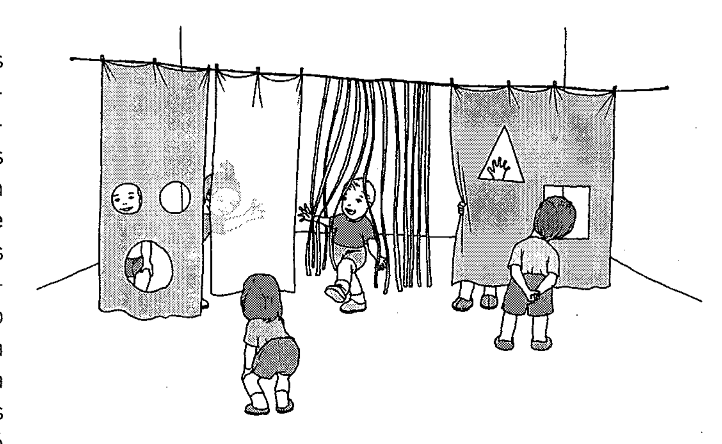
Se realizará la misma dinámica. Además, se repartirán a cada niño retazos pequeños de tul y telas de otras características. En un primer momento, se propondrá que exploren la totalidad del material. Luego, se guiará la propuesta con el fin de que los niños descubran la presencia de distintas texturas.

Materiales. Telas y tules, grandes y pequeños de distintas texturas.



4. Jugar con cortinas de telas y tules, con y sin aberturas

Se realizará la misma dinámica. Esta vez, las telas y tules presentarán ventanas y se colgarán cortinas de tiras. También, se distribuirán por la sala los diversos retazos de telas utilizados en la actividad anterior. Además, en un sector de la sala se atará un retazo grande de tela con aberturas en los dos extremos superiores; en otro sector se colocará un retazo de tul atado desde sus vértices, simulando una hamaca. Por último, se distribuirá una gran cantidad de pelotas. Se acompañará la exploración de los materiales y las distintas acciones que ofrecen y luego se los incentivará a desplazarse de un sector a otro de la sala para tomar las pelotas, meterlas y sacarlas por las aberturas o colocarlas en el interior de la hamaca.



Materiales. Retazos de tela blanca y tules con aberturas, pelotas de plástico, sogas, un retazo grande de tul y retazos pequeños de distintos tipos de telas.

RESIGNIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS

Higiene y alimentación

Se colocarán los vasos en un canasto y se sugerirá que cada niño tome el suyo. Se incorporarán canastas más pequeñas conteniendo galletitas y servilletas con cintas, para que se las cuelguen. Se designará a un niño por mesa para que la limpie con un trapo rejilla. Estas propuestas promoverán el desarrollo de la autonomía.

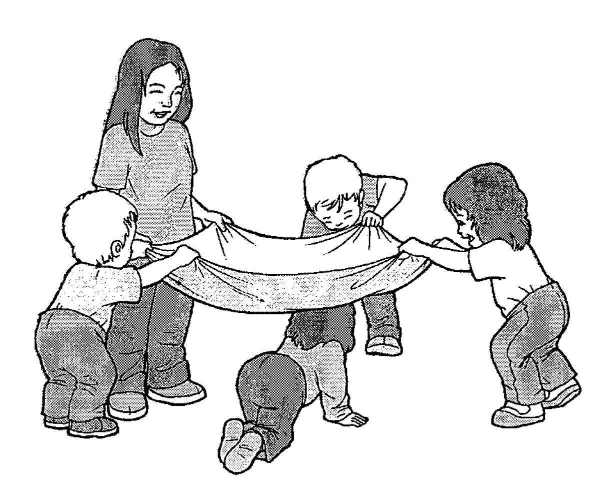
Materiales. Canasto para los vasos, canastas para galletitas y servilletas.

Alternativas

1. Acompañar con un tema musical tranquilo.
2. Cantar una canción con un títere antes de tomar la leche.

PROPUESTA DE JUEGO ESPONTÁNEO

- Lectura de cuentos.
- Cantar canciones todos juntos e imitarse entre sí.
- Escuchar música lenta e instrumental para relajarse.
- Bailar acompañados con trozos de papel celofán.
- Bailar con la sábana, extenderla en el piso y sentarse sobre ella a cantar.
- Con la misma sábana, contar un cuento.
- Elegir pañuelos en una caja forrada de colores, escuchando música para bailar.
- Buscar arena en el parque y colocarla en una cajita para luego mezclarla con la dáctilopintura.
- Juego simbólico con elementos de la cocina.
- Juego con bloques.
- Juego con rimas y poesías.
- Repetición de las actividades de expresión corporal con variantes (si es posible).



Ejemplos de trayectos.[3] Propuestas secuenciadas desarrolladas a largo plazo

TRAYECTO 1. "DESPLAZAMIENTOS"

EXPERIENCIA PARA EL DESARROLLO MOTRIZ

Propósitos

- Enriquecer la construcción de la imagen corporal al desplazarse por el espacio por medio de diferentes experiencias motrices.
- Brindar oportunidades para que exploren, enriquezcan y afiancen las habilidades motoras básicas: caminar, saltar y correr, afianzando sus apoyos y explorando diferentes posibilidades de movimiento.
- Proponer diferentes experiencias que permitan tomar conciencia de las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo.
- Propiciar la orientación en el espacio a través de distintos movimientos.

Contenidos

El cuerpo y su movimiento

Habilidades motrices:

- Desplazamientos, con cambios de dirección y velocidades: línea recta, zig-zag y formando rondas.
- Cuadrupedia y reptar, con y sin apoyo de rodillas, sobre plano horizontal.
- Caminar, con distintas intensidades, de costado, en puntas de pie, pasos largos y cortos, hacia atrás, sobre borde externo, interno, con los talones. Esquivando obstáculos, plano inclinado, subir y bajar escaleras, etcétera.
- Correr, con ayuda de brazos.
- Saltar.

Itinerario de propuestas

1. A caminar

- Caminar libremente por la alfombra, lento, rápido.
- Caminar de costado, en puntas de pie, pasos largos y cortos, hacia atrás, sobre borde externo, interno, con los talones.
- Transitar un camino de goma eva practicando las mismas acciones.
- Armar y desarmar con los niños nuevos caminos y reiterar las acciones.
- Relajación.

2. A caminar por distintos caminos

- Pasar por caminos confeccionados con tiza o sogas: en línea recta, zig-zag.

- Pasar caminando libremente, lento y rápido, de costado, en puntas de pie, pasos largos y cortos, hacia atrás, sobre borde externo, interno, con los talones.
- Cambiar de dirección en cada camino.
- Formar una ronda: canciones de ronda, girar rápido, lento y cambiar de dirección.
- Relajación.

3. Caminar de distintas formas respetando el estímulo sonoro

- Se les propone repetir distintas formas de caminar y desplazarse por el espacio pero respetando la consigna marcada por un pandero.
- Caminar libremente, en un pie, con dos, con talones, con punta, con la cara interna, externa, lento, rápido, con pasos largos, cortos, en una y otra dirección. Cambiar cuando suena el pandero.
- Caminar y detenerse según se escuche o no el pandero.
- Relajación con caricias y canción tranquila.

4. Caminar con música

- Escuchar diferentes temas músicales y caminar según lo que sugiera la música.
- Caminar libremente mientras se escucha la música.
- Caminar de una manera determinada mientras se escucha la música (en un pie, en puntas de pie, como surja) y detenerse cuando no se escuche.
- Relajación acostados en almohadones, escuchando una música suave.

5. Caminar salteando obstáculos

- Entrar en calor caminando libremente por el espacio.
- Caminar salteando bloques de goma que se encontrarán dispersos por el espacio.
- Agregar sillas para esquivar.
- Construir una casita con sogas y salir a recorrer el espacio salteando obstáculos.
- Relajación con canciones.

6. Otras formas de desplazamiento

- Caminar libremente por el espacio, lento, rápido, en distintas direcciones. Proponer otras formas de desplazamiento.
- Desplazarse libremente por la alfombra en cuadrupedia y reptando, con y sin apoyo de rodillas.
- Desplazarse en un camino confeccionado por colchonetas, estructuras de goma espuma y de goma eva en cuadrupedia y reptando con y sin apoyo de rodillas.
- Relajación.

7. Desplazamientos imitando animales

- Desplazamientos libres en el espacio representando movimientos y sonidos de animales.
- Construir un circuito con colchonetas y recorrerlo imitando los movimientos de distintos animales.
- Relajación.

8. Gran circuito en el patio

- Desplazarse por un circuito construido en el patio. Los chicos podrán caminar, desplazarse en cuadrupedia y reptar pasando por colchonetas, planos inclinados, escaleras y toboganes.
- Relajación sobre colchonetas con canciones de manos.

9. Saltar

- Saltar libremente por la alfombra, lento, rápido.
- Saltar hacia adelante, con pasos largos y cortos, de costado. *"¿Lo hacemos apoyando partes del pie o hay que apoyarlo todo? ¿Probamos?"*
- Recorrer un camino construido con goma eva y realizar las mismas acciones anteriores.
- Armar y desarmar nuevos caminos y repetir las acciones.
- Relajación.

10. Saltar recorriendo distintos caminos

- Recorrer saltando caminos confeccionados con tiza o sogas; en línea recta, zig-zag.
- Recorrer saltando libremente, con lentitud o rapidez, de costado, con paso largos y cortos, hacia adelante.

- Cambiando de dirección en cada camino.
- Relajación.

11. Saltar de distintas formas respetando el estímulo sonoro

- Se propone repetir las distintas formas de desplazamiento y salto por el espacio, pero respetando la consigna marcada por un pandero.
- Saltar libremente, lento, rápido, con pasos largos, cortos, en una y otra dirección. Cambiar cuando suena el pandero.
- Saltar y detenerse según se escuche o no el pandero.
- Relajación con caricias y canción tranquila.

12. Saltar con música

- Escuchar diferentes temas musicales y saltar según lo que sugiera cada uno.
- Saltar libremente mientras se escucha la música.
- Saltar de manera determinada mientras se escucha la música (hacia delante, de costado, como surja) y detenerse cuando la música no se escuche.
- Relajación recostados en almohadones, escuchando música suave.

13. Saltar sorteando obstáculos

- Entrar en calor caminando por el espacio y luego saltar libremente.
- Se propone saltar bloques de goma que encontrarán dispersos por el espacio.
- Construir una casita con sogas y salir a recorrer el espacio saltando y salteando obstáculos.
- Relax con canciones

14. A correr

- Correr libremente por la alfombra, lento, rápido, con brazos y sin brazos.
- Correr hacia adelante, con pasos largos y cortos. *¿Podrán hacerlo apoyando algunas partes del pie o habrá que apoyar el pie completo? ¿Probamos?*
- Seguir un camino trazado con goma eva realizando las mismas acciones.
- Armar y desarmar con los niños nuevos caminos y repetir las acciones.
- Relajación.

15. Correr transitando distintos caminos

- Pasar corriendo por caminos confeccionados con tiza o sogas; en línea recta, en zig-zag.
- Pasar corriendo libremente, lento y rápido, de costado, con paso largos y cortos, hacia adelante, hacia atrás.
- Cambiar de dirección en cada camino.
- Relajación.

16. Correr de distintas formas respetando un estímulo sonoro

Se propone repetir distintas formas de correr y desplazarse por el espacio pero respetando la consigna marcada por un pandero.

- Correr libremente, lento, rápido, con pasos largos, cortos, en una y otra dirección. Cambiar cuando se escucha el pandero.
- Correr y detenerse según se escuche o no el pandero.
- Relajación con caricias y canción tranquila.

17. Correr con música

- Escuchar músicas diferentes y correr según lo sugerido por cada tema.
- Correr libremente mientras se escucha la música.
- Correr de manera determinada mientras se escucha la música (hacia adelante, atrás, con brazos y sin brazos) y detenerse cuando la música no se escuche.
- Relajación recostados en almohadones escuchando un tema músical suave.

18. Correr salteando obstáculos

- Entrada en calor caminando libremente por el espacio, luego saltando y corriendo libremente.
- Correr salteando bloques de goma que estarán dispersos por el espacio.

- Construir una casita con sogas y salir a recorrer el espacio corriendo y salteando obstáculos.
- Relajación con canciones.

19. Integración de propuestas

- Escuchar diferentes temas musicales y caminar, saltar y correr según sugiere cada tema.
- Realizarlo libremente mientras se escucha la música.
- Realizarlo de manera determinada mientras se escucha la música y detenerse cuando no suene.
- Relajación recostados en almohadones escuchando un tema musical suave.

TRAYECTO 2. "MOVERSE Y EXPRESARSE"

EXPRESIÓN CORPORAL: BAILE Y MOVIMIENTO

Propósitos

- Favorecer el encuentro con el lenguaje del movimiento expresivo, para que los niños puedan enriquecer y ampliar sus experiencias en la exploración sensitiva corporal.
- Alentar la exploración de los movimientos corporales a través de la observación, de la imitación, de la repetición.

Contenidos

- Exploración del movimiento expresivo de distintas partes del cuerpo.
- Creación de movimientos: combinar, re-elaborar, jugar a inventar nuevas maneras de moverse a partir de imágenes sugestivas, poesías, cuentos, canciones, música.

Itinerario de propuestas

1. Moverse

Explorar el cuerpo, tocar las distintas partes y comenzar a moverlas. Escuchar música suave de fondo. Relajación.

2. Imitar movimientos

Mover distintas partes del cuerpo, observar a los amigos e imitarlos. Alentar la invención y proponer que los imiten.

3. Cómo se crece

Los niños imaginan que son bebés y se mueven como ellos. *¿Qué partes del cuerpo mueven?* Van creciendo y comienzan a sentarse, luego a caminar... *¡Cuántas cosas podemos hacer ahora... corremos, saltamos, bailamos!* Relajación.

4. Apreciar fotografías e imágenes

Se observarán fotografías de gente caminando por la calle, analizando las actitudes, los gestos y la imagen de esas personas en movimiento. Se los estimulará para que jueguen a moverse como les parece que lo hacen las personas de las fotografías. Se imagina una calle por la que se caminará de distintas formas:

- Contentos
- Tristes
- Asombrados
- Solos y con un amigo.
- Apurados, muy rápido.
- Despacio, lentamente.
- Llueve y se apuran. Abren un paraguas, pisan charcos, los saltan, se mojan.
- Sale el sol, guardan el paraguas y llegan al destino que cada uno imaginó.
- Relajación en ronda, recordando lo experimentado a través del juego.

5. Moverse con música

Escuchan diferentes estilos musicales y mueven el cuerpo según se imaginan o les sugiera lo que escuchan. Relajación.

6. Actuar como los padres

¿Cómo se mueven mamá y papá? Realizan las mismas acciones, se disfrazan y mueven como ellos.

7. Un cuento en movimiento
Representan un cuento mientras lo escuchan reproduciendo los movimientos del personaje principal.
Relajación: descansan como el personaje del cuento.

8. Estatuas
Se mueven libremente y al detenerse la música juegan a realizar distintos movimientos y expresiones con sus cuerpos, representando estatuas.

TRAYECTO 3. "RECORRIDOS"

Propósitos
- Favorecer la construcción de la imagen corporal organizando espacios adecuados con recorridos variados.
- Brindar oportunidades para explorar, afirmar, enriquecer y afianzar las habilidades motoras.
- Brindar la ayuda necesaria para generar confianza, prevenir accidentes y evitar inhibiciones.

Contenidos
Afianzamiento de habilidades motoras básicas
- Locomotivas:
  - mayor precisión corporal,
  - caminar de costado, en puntas de pie, pasos largos y cortos, plano inclinado,
  - cuadrupedia y reptar,
  - saltar.
- No locomotivas:
  - equilibrio.

Itinerario de propuestas

1. Recorrido con colchonetas
- Desplazamientos libres por el espacio.
- Presentación de las colchonetas; se solicita que colaboren en el armado del recorrido.
- Propuestas para recorrer: caminando, en puntas de pie, con talones, con un pie adentro y otro afuera, gateando, saltando, reptando en cuadrupedia.
- Se tomarán iniciativas del grupo y se las socializará.
- Final con relajación.

2. Colchonetas y caminitos de goma eva
Ídem anterior, agregando caminitos de goma eva.

3. Colchonetas, caminitos de goma eva y estructuras planas
Ídem anterior agregando estructuras planas. Luego de recorrer algunas veces los caminos originales, se propone que inventen un nuevo recorrido.

4. Colchonetas, caminitos de goma eva, estructuras planas y túneles
Ídem anterior, agregando túneles y proponiendo formas para pasar por ellos.

5. Colchonetas, caminitos de goma eva, estructuras planas, túneles y mesas
Ídem anterior, agregando mesas y proponiendo formas para pasar por ellas.

6. Colchonetas, caminitos de goma eva, estructuras planas, túneles, mesas y bancos
Ídem anterior, agregando bancos y proponiendo formas para pasar por ellos manteniendo el equilibrio.

7. Recorrido con distintas estructuras de goma espuma
Se propone explorar las distintas formas de recorrerlas, probando las estrategias más adecuadas.

8. Recorrido integrando las experiencias anteriores
Se propone pasar, poniendo en juego distintas estrategias, por un recorrido construido con colchonetas, caminitos de goma eva, estructuras planas, túneles, mesas y estructuras de goma espuma. Se repite para afianzar los desplazamientos y el equilibrio.

Ejemplos de unidades didácticas

EJEMPLO 1

UNIDAD DIDÁCTICA: LOS JUGUETES PREFERIDOS DE LA SALA DE DOS AÑOS[4]

Duración: tres semanas

Selección y fundamentación

Con ellos, los pequeños enriquecen sus juegos, dramatizan situaciones que les permiten explorar y apropiarse constantemente del mundo circundante. Los juguetes significan también objetos de apego y contención que acompañan a los niños, ayudan a elaborar fantasías, a superar angustias y contribuyen a su desarrollo.

Con este nuevo recorte se incentivará la participación de los padres gracias a la circulación de un cuaderno viajero y a las vistas que algunos de ellos realizarán para jugar en la sala.

Actividades de interrelación

- Visitas de padres para jugar y construir juguetes con los chicos en la sala.
- Invitación a los niños de la sala de tres años para jugar con los juguetes construidos.

Objetivos básicos

Que los niños:

- Reconozcan y utilicen los diversos juguetes como objetos de juego, diversión, aprendizaje y apego.
- Compartan momentos de juego con sus pares, los docentes y los diversos integrantes del jardín y la familia.
- Identifiquen los distintos tipos de juguetes y las posibilidades de juego que éstos les brindan.
- Enriquezcan sus posibilidades personales de juego en relación con los diversos objetos, espacios, propuestas e intercambios con los otros.
- Desarrollen actitudes de cuidado y valoración por los objetos, espacios y momentos de juego.
- Compartan con pares y docentes sus sentimientos y preferencias con respecto a sus propios juegos y juguetes.

Contenidos

Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros

- Funciones de los juguetes: objetos de juego, diversión, aprendizaje y apego.
- Diferentes espacios de juego en la casa y en el jardín: sala, habitación, parque.
- Las personas que juegan con los niños en la casa y en el jardín: padres, abuelos, maestros, hermanos, etc.
- Cuidado y preservación de los espacios y objetos de juego.
- Actitudes solidarias: compartir espacios y juegos propios y del jardín.
- Confianza en las posibilidades personales para resolver situaciones.
- Toma de decisiones autónomas (acciones, modos, momentos).
- Búsqueda de alternativas para la resolución de problemas sencillos (conflicto por un juguete), especialmente a través de la palabra.

Experiencias para el desarrollo motriz

- Diferentes formas de desplazamiento: correr, saltar, trepar, reptar.
- Relación entre el cuerpo y los objetos, relaciones simples: arriba-abajo, adentro-afuera, cerca-lejos.

Experiencias para indagar el ambiente

- Exploración de los objetos, sus características y usos: diferentes juguetes.
- Características: color, forma, tamaño, textura, consistencia (dura/blanda).
- Diferentes modos de acción sobre los objetos de acuerdo con sus características y posibles usos: tomar, golpear, sacudir, meter y sacar, empujar.
- Diferentes tipos de juguetes según sus características y acciones.
- Relaciones de las partes entre sí para formar un todo significativo (construcciones, modelados y rompecabezas).
- Representación del espacio a través de su exploración.
- Relaciones espaciales entre los objetos, ubicación y posición en el espacio.

Experiencias para la expresión y la comunicación

Aspectos generales:

- Intercambio verbal con adultos y pares en situaciones de juego, conversaciones y actividades.
- Escucha atenta e interesada de diferentes textos literarios.
- Descripción global de objetos y situaciones significativas.
- Construcción de secuencias simples.

Experiencias para el acercamiento al área expresiva

Expresión corporal:

- Exploración del movimiento expresivo de distintas partes del cuerpo.
- Calidades de movimiento: intenso-suave.
- Paulatina precisión en sus movimientos.
- Respeto por el espacio propio y del otro.

Expresión plástica:

- Disfrute de las actividades plásticas.
- Reconocimiento de colores.
- Representación en el espacio bidimensional: dibujo y collage.
- Representación en el espacio tridimensional: construcciones y modelados.
- Exploración de las características expresivas de diferentes materiales, soportes y herramientas.
- Interpretación de consignas.

Cuadro 1. Red de contenidos. Los juguetes preferidos de la sala de dos años

Función social
Los juguetes como objetos de:
- juego
- diversión
- aprendizaje
- apego

Ambiente físico
¿Dónde se juega?
Espacios de juego en casa y en el jardín.
¿Dónde se guardan los juguetes?
Ubicación de los juguetes en función de sus caracteristicas y usos.



Valores
Cuidado, uso y mantenimiento de los espacios y objetos de juego.
Compartir espacios y juguetes.

Objetos culturales
- Los juguetes favoritos
- Los juguetes de la sala
- Tipos de juguetes

LOS JUGUETES PREFERIDOS DE LA SALA DE DOS AÑOS

Memoria colectiva
¿Con qué jugaban cuando eran bebés?
¿Con qué jugaban los papás cuando eran chicos?
Juguetes antiguos.

Personas
¿Quiénes juegan?
¿Con quiénes juegan en casa y en el jardín?

Juguetes para armar y construir
Bloques, compecabezas, dakis, encastres, ensartados, encajes, enhebrados, granjas, zoológicos.

Juguetes para mirar y tocar
Títeres, instrumentos musicales.

Juguetes para movernos
Triciclo, bicicletas, pelotas, arrastres, autos, camiones, aviones, trenes.

Juguetes para tocar y escuchar
Cajitas de música, alfombras didácticas, juguetes de cuerda, a pila, a control remoto.

Juguetes para dramatizar
Utensilios de cocina, bebotes, osos, muñecas, cunas, cochecitos, teléfonos.

Juguetes para pintar
Libros para colorear, crayones, marcadores, lápices.

Propuestas
Se distribuirán las actividades en tres ejes
- Primera semana: "Los juguetes de la sala".
- Segunda semana: "Los juguetes preferidos de cada niño, los juguetes cuando eran bebés y experiencias directas con los padres en la sala: los juguetes antiguos".
- Tercera semana: "Construcción de la ludoteca".

Propuesta vinculadas con el recorte de la unidad

1. **Lectura de imágenes: "Los juguetes de la sala".** Se muestran imágenes para reconocer los distintos juguetes de la sala, sus nombres, cómo son y qué se puede realizar con cada uno de ellos (acciones). También se indaga qué juguetes de la sala son los preferidos de cada uno mediante preguntas disparadoras: *"¿Para qué usamos los juguetes? ¿Qué juguetes conocen y con cuáles les gusta jugar?"*
2. **Pintar carteles.** Se confeccionan carteles con las figuras de los juguetes de la sala y se los ubica en el sector correspondiente para señalar su ubicación.
3. **Clasificar los juguetes.** Accionando sobre ellos. Juguetes para armar y construir (material lógico y distintos bloques).
4. **Desplegar en la sala juguetes que incentiven el movimiento.** Pelotas de papel, tela, plástico y juguetes de arrastre, autos y camiones.
5. **Lectura de un cuento que promueva el uso compartido de los juguetes.**
6. **Explorar libremente juguetes para tocar y escuchar.** Se incorporan cajas de música, alfombras didácticas, juguetes a cuerda y a pila.
7. **Collage grupal.** Reconocen las figuras de distintos juguetes, se pegan en un afiche y se transcriben los comentarios de los chicos en relación con lo que se puede y no se debe hacer con los juguetes del jardín: cuidarlos, ordenarlos, compartirlos.
8. **Explorar juguetes para dramatizar.** Combinar en un gran juego dramático utensilios de cocina, bebotes, muñecas, osos, teléfonos, cochecitos y muebles.
9. **Explorar juguetes para expresar.** Comunicarse con títeres de dedo y de guante. Manipularlos, reconocerlos y recrear diálogos breves.
10. **Explorar libros.** Con variadas características, recolectados de otras salas del jardín: con imágenes, textos, de goma o de tela, con sonidos, para abrir y cerrar. Compararlos entre sí.
11. **Comienza a circular el "Libro viajero de los juguetes".** Se presenta el libro a los chicos, se conversa sobre sus juguetes y los maestros hablan acerca de los juguetes que utilizaban cuando eran niños. A medida que el libro regresa al jardín, se leen los aportes de cada familia.
12. **Los niños lleven sus juguetes preferidos.** Cada uno presentará su juguete: *"¿Qué juguete es? ¿Cómo se llama?* (si tuviera un nombre puesto por ellos). *¿Quién se los regaló?"* Establecer relaciones si hubiera juguetes similares: *"¿Quiénes trajeron libros, autos u osos?"* Jugar y compartirlos.
13. **Las familias visitan la sala.** Para narrar a qué jugaban cuando eran chicos y mostrar juguetes antiguos.
14. **Jugar con juguetes antiguos.** Caballitos confeccionados con palos de escoba y cabezas de medias. Molinetes de papel para soplar. Barcos y aviones armados con papel de diario.
15. **Los juguetes que usaban cuando eran bebés.** Los describen, exploran e incluyen en una dramatización con bebotes para recrear situaciones que ellos hayan experimentado con dichos objetos.
16. **Enseñanza de rondas tradicionales.**
    - "Los dedos" (un guante con caritas).
    - "Tengo una muñeca" (dramatizar lo que expresa la canción con la muñeca).
    - "Al cocherito-leré" (imitar la conducción de un vehículo).
    - "Cu-cú cantaba la rana" (con títeres de dedo alusivos a cada personaje).
    - "A la lata al latero" (acompañar el ritmo con latas rellenas con arroz, selladas y decoradas).
17. **Las maestras llevan juguetes de su infancia.** Para compartir. Juego libre con dichos juguetes.
18. **Pintar una caja para construir "La caja de la Ludoteca".** Se utilizarán rodillos para cubrir grandes superficies.
19. **Construcción de juguetes.** En cada oportunidad, se reconocerán previamente los materiales de desecho con los que se construirán los juguetes: armar autos con cajas de leche o jugo de frutas, los nenes los pintan y les pegan trozos de papel simulando puertas y ventanas e inventan ruedas con tapitas de botellas (con ayuda de los maestros).
20. **Rellenar botellas para construir rodadores.** Introducir pompones de lana, pelotitas de tela, pequeños juguetes de cotillón. Se utilizará un carretel de hilo para arrastrarlo.

21. **Rellenar medias para crear "muñecas patas largas".** Arman pelotas de papel para rellenar las medias.
22. **Pintar tubos de cartón para crear muñecos de animales.** Los maestros ayudarán con los últimos detalles (ojos, boca, pelo). Jugar con los juguetes a medida que se construyen.
23. **Como cierre del recorte, invitar a la sala de 3 años a jugar con la nueva Ludoteca.** Se monta una exposición con juguetes antiguos y con los que se construyeron en la sala.

Ejemplo 2

UNIDAD DIDÁCTICA: LA PANADERIA CERCANA AL JARDÍN[5]

Preguntas problematizadoras

- ¿Qué se puede encontrar en una panadería?
- ¿Van a la panadería? ¿Para qué van a la panadería?
- ¿Quiénes trabajan en la panadería? ¿Cómo están vestidos?
- ¿Qué venden en la panadería? ¿Quién produce lo que venden?
- ¿En dónde lo preparan? ¿Qué utilizan para elaborarlo?
- ¿Cómo se compra el pan? ¿Y las masitas dulces?
- ¿Dónde se paga lo que se compra?

Objetivos

Que los chicos:

- Conozcan la función de la panadería y algunos roles de las personas que trabajan en ella.
- Creen su propia panadería, le asignen un nombre y organicen la sala en función de lo que pudieron observar, confeccionen carteles y listas de precios.
- Representen una panadería a través del juego simbólico, elijan el rol de la persona que desean representar.
- Elaboren algunos de los alimentos que se venden en ella: pan, sándwiches, galletitas y bombones.
- Compartan con sus familias los productos elaborados y la panadería que crearán.
- Representen con masa los distintos alimentos que se venden en la panadería y los utilicen para jugar.
- Preparen algunos materiales para utilizar en el juego simbólico.

Contenidos

La panadería

- Su función y particularidades del espacio físico.
- El equipamiento característico: máquina registradora, balanza.
- Las personas que trabajan y sus tareas: vendedores, panaderos, cajero.
- Los alimentos que se venden. Su preparación. Máquinas que se utilizan. Ingredientes.

Propuestas

1. Salida a la panadería.
2. Elaboración de sándwiches.
3. Representar distintos productos con masa de sal para jugar: pan, galletitas, dulces y postres .
4. Elegir un nombre para la panadería. Construir un cartel.
5. Pintar los delantales de cocineros.
6. Jugar a la panadería. Construir mostradores con cajas de pizza pintadas. Colocar el "pan" en cajas.
7. Jugar a la panadería invitando a las familias.
8. Invitar a las familias a elaborar postres y dulces en la panadería.
9. Armar la panadería con todo lo utilizado en el desarrollo de la unidad didáctica e invitar a jugar a los chicos de la sala de un año.

Propuestas no vinculadas con el recorte de la unidad

- Mezclar harina y agua. Reconocer los distintos ingredientes y repartir a cada niño un recipiente, una cuchara, un vaso con harina y otro con agua. Anticipar lo que ocurrirá al colocarlos en el recipiente. Permitir que exploren y mezclen, socializar los comentarios y luego estimular el contacto con la mezcla (engrudo). Se protegerá la ropa con guardapolvos.

- Expresión corporal con cintas de tela.
- Pintar con los pies (descalzos) sobre afiches en el suelo de la sala: disponer varios afiches que conformarán una amplia superficie y en diferentes sectores colocar témpera de colores. Los niños, con los delantales puestos, recorrerán el espacio de papeles caminando, saltando. Se observarán las huellas de cada uno.
- Jugar con cajas y pelotas. Combinar los dos materiales ya conocidos para establecer relaciones entre ellos y desarrollar acciones tales como: meter-sacar, desplazarse llevando globos en las cajas, jugar entre ellos y las pelotas en las cajas.
- Jugar con masa y accesorios: sorbetes, palitos de helado, tapitas, corchos para modelar tortas, animales con patas, pinchar la masa, perforarla y todo aquello que se les ocurra.
- Preparar leche con chocolate para la merienda. Reconocer los diferentes elementos (aroma, color, consistencia). Después, repartir un vaso y una cuchara a cada uno para que mezclen la leche, el azúcar y el cacao en polvo.
- Narración de cuentos.
- Jugar con soga y pelotas grandes. Extender una soga atravesando la sala a una altura intermedia que permita arrojar por arriba las pelotas de un lado a otro y patearlas y reptar con ellas por abajo.
- Plástica. Tizas blancas sobre hojas negra. Reconocer los colores, los materiales y pintar con ellos.
- "El juego de las sillas" (Manteniendo las misma cantidad de unidades). La consigna será bailar cuando se escuche la música y sentarse cuando no se escuche. Se puede variar el movimiento: saltar, mover la cabeza, bailar en parejas, dar vueltas a la silla y lo que propongan los niños como emergente.
- Espuma de afeitar coloreada con témpera sobre hojas individuales. Explorar materiales conocidos. *¿Qué ocurrirá al mezclarlos? ¿Se pueden mezclar mientras se pinta?*
- Explorar y jugar con un gran tubo de cartón corrugado: crear recorridos para esconderse, construir refugios, envolverse individualmente, todos juntos. También, trasladar entre todos el tubo: alzándolo o rodándolo. Poner en práctica lo que propongan los niños durante la exploración del material.
- Circuito con bloques y colchonetas. Recorrerlo practicando diferentes formas de desplazamiento según los materiales: caminar en las colchonetas, saltar en el colchón, caminar por el cilindro de goma espuma con las piernas abiertas, subirse y pasar sobre el cubo.

Ejemplos de proyectos

EJEMPLO 1

Proyecto: "Somos la Sala Verde y armamos nuestra sala"[6]

Propósitos y estrategias

Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros

- Favorecer el desarrollo de un vínculo afectivo significativo, ofreciéndose como modelo de identificación a través de su presencia, de una buena convivencia y un trato corporal adecuado.
- Alentar los sentimientos de seguridad y confianza a través de una actitud respetuosa, de afecto y contención.
- Promover la incorporación de pautas de convivencia grupal a través de la conciliación, postergación y valoración de ideas y deseos.
- Promover la práctica de hábitos en relación con el uso de objetos, espacios y dinámicas grupales.
- Promover la resolución autónoma de situaciones cotidianas, colaborando con los compañeros, mediando.

Experiencias para la expresión y comunicación

- Promover la reflexión y expresión sobre lo que se hace y se observa.
- Facilitar la progresiva expresión a través del lenguaje verbal, de necesidades, pedidos de ayuda.

Contenidos

Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros

- Reconocimiento de necesidades, sentimientos y deseos, propios y de los otros.
- Reconocimiento de personas, espacios y objetos significativos del jardín.
- Integración a un grupo de pertenencia: grupo Sala Verde.
- Adecuación al ritmo cotidiano y a las tareas del jardín.
- Interacción con pares y adultos en situaciones cotidianas, durante las actividades y momentos grupales.

- Hábitos cotidianos para la construcción de la autonomía: en los desplazamientos, en los hábitos de higiene, en el cuidado y la seguridad, en el reconocimiento de sus pertenencias y las de los otros, al ordenar los juguetes.
- Participación activa en diferentes situaciones cotidianas, propuestas y tareas.
- Respeto por pautas y normas grupales: en el uso de objetos y espacios, en el trato con adultos y pares, en los desplazamientos.
- Solidaridad y cooperación en la interacción con los otros: compartir, ceder, escuchar.
- Tolerancia en tiempos de espera y necesidades grupales.
- Resolución de situaciones a través de la palabra.
- Expresión de sentimientos e ideas a través del juego.

Experiencias para la expresión y comunicación

- Expresión de necesidades y deseos a través del lenguaje gestual y verbal.
- Uso del lenguaje verbal y no verbal para establecer contacto con los otros.
- Intercambio con adultos y pares en situaciones de juego, conversaciones y actividades.
- Reconocimiento e imitación de formas comunicativas: saludos, peticiones, indicaciones.

Itinerario de propuestas

1. Hola, somos la Sala Verde

Reunidos en ronda, observarán las fotografías de cada uno y que sus familias decoraron construyendo un cuadrito para la sala. Las analizarán, verán quién está y dónde. Las dispondrán en el piso para que todos puedan verlas. Se explicará que todos forman el grupo de amigos de la Sala Verde. Dialogarán sobre la edad que tienen y mencionarán otras salas del jardín, según las edades y los colores respectivos. Se les propondrá exhibir las fotografías en un sector de la sala.

2. Verde más verde

Conversarán en ronda sobre los elementos de su agrado y comenzarán a organizar los espacios y objetos.

3. Distintivo de la sala

Se comentará a los chicos que, para que los demás niños del jardín sepan que ellos integran la Sala Verde, confeccionarán un elemento para distinguirse. Observarán láminas para elegir un personaje que los identifique. Se lo llevarán a sus casas.

4. Cuántas cosas contiene la sala

Nucleado el grupo, dialogarán acerca de los elementos existentes en su sala: pizarrón, paredes, ventanas, mesas y sillas, otros muebles, estantes. Se consultará sobre el uso de algunos objetos y, luego de escucharlos y recorrer el lugar observando todo, se establecerán colectivamente algunas pautas referidas al balcón, la escalera, la puerta, el recipiente de residuos y la escoba.

5. El baño

Nucleados en una ronda, se preguntará sobre el baño de la sala, en qué lugar se encuentra ubicado y qué actividades se realizan allí. Luego de compartir las respuestas concurrirán para recorrerlo, observando qué elementos hay y para qué sirven. Se les propondrá organizarse para usar los inodoros y lavarse las manos; observarán el uso del jabón líquido, el papel para secarse y se propondrán turnos, cantando canciones afuera del baño con los nenes que esperan. Al volver a la sala, la docente dibujará en el pizarrón los elementos que encontraron en el baño recordando la utilidad de cada uno (inodoro, papel, pileta, canillas, jabón líquido, toallitas de papel, recipiente de residuos, cambiador); se conversará acerca de quiénes utilizan aún pañales y quiénes los han dejado.

6. Cuaderno viajero

Se presentará el cuaderno viajero, explicando que se lo llevarán paulatinamente a sus casas para que las familias cuenten detalles y caracteristicas de cada una y de las actividades y costumbres que realizan todos juntos. También se les pedirá que incluyan algunas fotos de personas o lugares significativos para los chicos. Los niños llevarán el cuaderno y, a medida que lo devuelvan, se leerá y observará lo que cada familia registre.

7. Registro de asistencia

Reunidos en la ronda y luego del saludo diario, se presentan las fotografías del registro de asistencia, contándoles que se utiliarán para verificar quién asistio y quién faltó al jardín. Diariamente, se colgará en la casita de

la Sala Verde las fotografías de los presentes. El docente las exhibirá individualmente y el dueño de cada fotografía se acercará y la colgará en la casita. Se propondrá guardar en otro lugar las fotografías de los niños que no hayan asistido al jardín ese día.

8. Los juegos favoritos de los amigos
Se solicitará a las familias que respondan un breve cuestionario describiendo cuáles son los juegos favoritos de sus hijos. Una vez que los hayan contestado, se compartirán las respuestas con los chicos, destinando un momento, cada día, para jugar a alguno de los juegos mencionados, destacando que se trata del juego que más le gusta a un compañero en particular.

9. Mesas y sillas
Reunidos, se les preguntará para qué se usan las mesas y las sillas. Se tomarán sus propuestas y se incluirán las del docente: para jugar, para dibujar, para desayunar. Se propondrá utilizarlas para armar escondites, túneles y refugios. Se presentarán diferentes telas para armar techos, se explorará el circuito proponiendo diferentes acciones: pasar por debajo, esconderse, hacer pasar a un muñeco. Se irán modificando los recorridos y escondites.

10. Secuencia diaria
Después del saludo, se explicará qué actividades realizarán durante el día, dibujando en el pizarrón una figura representativa para cada actividad. Durante el transcurso de la mañana se hará hincapié en las ilustraciones, yendo a ver qué falta realizar y qué corresponde realizar luego.

11. Mesas y sillas (II)
Se recordará la actividad del día anterior con las mesas y las sillas, proponiendo utilizarlas, en esta oportunidad, para otras actividades. Por ej., dibujar, jugar con masa o con encastres. Para ello, se dispondrán las mesas y en cada una de ellas podrán realizarse diferentes actividades. Se les sugerirá que elijan: el que desee dibujar puede ir a una mesa, el que quiera jugar con masa a otra, y el que desea jugar con los encastres a una tercera. Mientras se ordenan los diferentes sectores se recordará lo que se puede realizar gracias a las mesas.

12. Cuadernos
Se explicará que los cuadernos presentarán un dibujo personal en la tapa. De esa manera, permtirán reconocer de quién es cada cuaderno. Se realizará una demostración sobre cómo se adhiere un dibujo y los niños realizarán por su cuenta esta tarea para que se encuentren disponibles al final de la mañana.

13. Percheros
Se explicará que al llegar al jardín deberán colgar cada mochila en un perchero que tendrá adherida su consigna. Se mostrará dónde están los percheros de la Sala Verde y los dibujos que se pegarán el día siguiente. También se explicará que al llegar sacarán el cuaderno de la mochila y lo llevarán hasta la caja de cuadernos.

14. Secuencia didáctica
Se incorporarán dibujos o figuras en cartones para pegar en vez de dibujar. Fundamentalmente, estarán destinados a las actividades de rutina, las nuevas actividades se seguirán dibujando.

15. Armar un lugar para jugar con disfraces
Se explicará que un lugar de la sala se reservará para jugar con la cocinita u otro juego con disfraces. Para ello, se presentarán todos los materiales disponibles. Conversarán entre todos para qué sirven y a qué se puede jugar con ellos. Se hará hincapié en estos momentos de juego dramático, proponiendo que representen e imaginen distintas situaciones, partiendo y retomando las propuestas de los chicos. El juego dramático se realizará una o dos veces por semana.

16. Biblioteca
Se explica que se acercarán al sector de biblioteca en los momentos de lectura de cuentos o uso de la biblioteca. Se propondrá observar y escuchar los cuentos de la sala. Cuando finalicen, se explicará que los libros se guardarán en la biblioteca.

17. Ayudantes
Luego del desayuno, se nuclea a los niños y se les hace observar cómo quedó la sala. Se propone limpiar entre todos. En otra oportunidad, antes de desayunar, se explicará que se van a designar ayudantes para organizar tur-

nos y determinar a quién le corresponde ir a buscar los vasos y las galletitas. Para ello, construirán en una cartulina una hilera con las consignas de todos los compañeros y diariamente se irán marcando dos para que realicen estas tareas.

18. Cartelera

Se comenta que afuera de la sala hay un espacio denominado "cartelera" para que las familias puedan apreciar los dibujos que ellos crean. Luego de reconocerla, se propondrá que confeccionen un dibujo con marcadores. Al finalizar, se explicará que al lado de cada dibujo se colocará una ilustración con el personaje de la sala y el nombre de cada uno para que puedan identificar de quién es cada dibujo.

19. Un cartel para la cartelera

Se propone confeccionar un cartel con la leyenda "Sala Verde", que ellos decorarán pintando con crayones. Luego será exhibido en la cartelera.

20. Serafín sale de visita

Se propone que Serafín sea el nombre del títere de la sala y que comience a visitar las casas. Se prepara una caja decorada para que "duerma". También tendrá su cuaderno, donde se explicará que el títere irá de visita para quedarse un día en la casa de cada familia. Al día siguiente regresará a la sala. Las familias podrán escribir algún comentario sobre esta experiencia y agregar objetos para él: ropa, cepillo de dientes, comida de juguete.

21. Cantando en la Sala Verde

Se le propone al profesor de música que componga una canción para la sala.

22. Un cuento sobre los amigos

Se organiza la narración de un cuento.

23. Construimos con amigos

Se propone la realización de construcciones usando bloques, compartiendo el momento con los amigos de sala.

24. Cierre

Se invita a las familias y a los integrantes del jardín a observar cómo quedó armada la sala, con sus espacios y objetos.

Otras actividades

- Poesías.
- Canciones con instrumentos.

Rutinas

- Ronda de saludo inicial. Canción de recepción, pequeños comentarios estimulando la narración de anécdotas y vivencias, tratando de iniciarlos en la escucha con atención y la espera de turnos para organizar el diálogo.
- Descanso antes del desayuno. Incorporando canciones tranquilas o títeres que acarician.
- Desayuno. Distribución de vasos por parte de los ayudantes y ordenamiento posterior entre todos.
- Patio. Llegan caminando y se organizan turnos para usar la hamaca. Utilización de la trepadora, tobogán, hamacas, areneros y autos. Se reúnen al escuchar una canción y se ordena entre todos antes de volver a la sala.
- Baño. Distintas rutinas de higiene.
- Despedida. Se distribuyen las pertenencias de cada uno acompañando el momento con una canción.

Ejemplo 2

PROYECTO: "ELEGIR UN NOMBRE PARA EL GRUPO" [9]

Duración: dos semanas

Fundamentación

Finalizado el período de iniciación y percibiéndose un clima que refleja una mayor seguridad y confianza hacia el ambiente y los elementos que lo constituyen, es el momento ideal para comenzar a trabajar sobre la identi-

dad grupal. El nombre del grupo es un elemento que los une, generándose un sentimiento de pertenencia y seguridad al poder reconocerse colectivamente ante una denominación que los representa.

Objetivos

Que los niños:

- Comiencen a identificarse y a responder como grupo, generándose un sentimiento de pertenencia hacia él.
- Puedan profundizar el conocimiento mutuo y reconozcan a los nuevos integrantes del grupo.
- Puedan conocer e identificar a cada integrante del grupo y descubrir aspectos comunes y diferentes entre sí.
- Puedan buscar y elegir, con la ayuda de sus familias, un nombre que los identifique.

Ejes

- Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros.
- Experiencias para la expresión y comunicación.

Contenidos

- Integración y pertenencia a su grupo de pares.
- Expresión verbal (hablar, conversar y escuchar).
- Expresión no verbal (juegos corporales).
- Expresión de sentimientos e ideas a través de la plástica.

Propuesta

1. Conversación con los niños sobre el nombre de cada uno. *"¿Todos tienen nombre? ¿Qué cosas que conocen tienen nombre?"* Identificación de cada integrante del grupo por su nombre. Explicación de la propuesta a los chicos.
2. Se comunica a las familias que el grupo está buscando un nombre y se solicita que piensen uno para ponerlo a consideración y que envíen una fotografía, ilustración o un dibujo que represente al nombre propuesto.
3. Jugar con las fotografías de los niños del grupo y tratar de reconocer a cada uno por su nombre.
4. Observar distintas imágenes y con la ayuda de ellas pensar un nombre para el grupo.
5. Armar un afiche con todas las fotos y dibujos con nombres enviados por las familias y elegir el que más gusta.
6. Pintar con rodillos un cartel para la puerta de la sala con el nombre elegido.
7. Invitar a las familias a la sala, comunicarles el nombre elegido y mostrarles el cartel creado para identificar la puerta.

Propuesta de actividades no vinculadas con el proyecto

- Pintar con témpera de diferentes colores y esponjas en soportes de distintos colores y tamaños.
- Bailar con cintas al ritmo de diferentes estilos. Idem con pañuelos.
- Explorar arena con diferentes coladores y tamices.
- Lectura de cuentos y poesías.
- Canciones y juegos de dedos.
- Rondas.
- Juegos con aros y pelotas.

Actividades cotidianas

- Saludos y recepción.
- Intercambio.
- Juegos en el patio.

Se incorporarán propuestas y materiales vinculados con el proyecto.

Propuesta de juego espontáneo

Con aros, cintas, muñecas, rondas, poesías, canciones, juegos de duda.

Cronograma del proyecto: "Buscamos un nombre para el grupo" (Primera semana)

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:15 a 9:45	Recepción de los niños en el patio de entrada. Cada niño saca el cuaderno y coloca su mochila en un mismo rincón. Habrá un pizarrón en el piso para dibujar con tizas de colores.	Recepción de los niños en la sala. Cada niño saca el cuaderno y coloca su mochila en el perchero. Se habilita el espacio del pizarrón vertical para dibujar con tizas mientras llegan los demás niños.	Recepción de los niños en el patio de adelante con un rompecabezas. Cada niño coloca su mochila en un rincón. Luego, ingresan a la sala, sacan los cuadernos y cuelgan las mochilas en el perchero.	Recepción de los niños en la sala. Cada niño saca el cuaderno y coloca su mochila en el perchero. Encuentran en el piso libros y colchonetas.	Recepción de los niños en la sala. Cada niño saca el cuaderno y coloca su mochila en el perchero. Encuentran afiches con fotos y dibujos en la pared.
9:45 a 10:00	Reunión del grupo. Intercambio.	Reunión del grupo. Intercambio. Canciones.	Reunión del grupo. Cuento. Intercambio.	Reunión del grupo. Canciones.	Reunión del grupo. Intercambio.
10:00 a 10:25	Lavado de manos. Desayuno.	Lavado de manos. Desayuno.	Lavado de manos. Desayuno.	Lavado de manos. Desayuno.	Lavado de manos. Desayuno.
10:30 a 10:50	Salida al patio interior.	Salida al patio exterior.	Salida al patio interior.	Salida en patio exterior.	Salida en patio exterior.
10:55 a 11:15	Pintura sobre hojas blancas con témperas de colores y esponjas	Conversación sobre los nombres. Inicio del proyecto. (Nota a los padres con explicación; se solicitan nombres).	Juego con las fotografías de los niños del grupo. Reconocimiento de cada uno por su nombre.	Lectura de las imágenes que ayudarán a encontrar el nombre de cada uno.	Identificación de los nombres con los dibujos y fotografías. Elección del dibujo que más agrada.
11:15 a 11:30	Lavado de manos y actividad con pelotas y aros (Colgados)	Juego en el patio de adelante. Se llevan los muñecos de bebés.	Baile con cintas sin consignas.	Baile con cintas y consignas.	Salida al patio
11:30 a 11:45	Exploración de arena con coladores y tamices.	Juego en el patio.	Escuchar una poesía.	Juego con los aros en el patio.	Pintura con rodillos del cartel con el nombre para la puerta.
11:50 a 12:15	Ronda con lectura de cuentos. Buscar las mochilas. Guardar los cuadernos y saludar con una canción.	Ronda con canciones. Buscar las mochilas. Guardar los cuadernos y saludar.	Ronda. Buscar las mochilas. Guardar los cuadernos y saludar con una canción	Ronda. Buscar las mochilas. Guardar los cuadernos y saludar con una canción.	Ronda. Buscar las mochilas. Guardar los cuadernos e invitar a las familias para agradecerles su participación e informarles el nombre elegido para el grupo. Presentarles el cartel confeccionado por todos.

Cronograma del proyecto: "Buscamos un nombre para el grupo" (Segunda semana)

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:15 a 9:45	Recepción de los niños en la sala. Encontrarán en el piso de la sala una ronda de colchonetas y varios libros en su centro.	Recepción de los niños en la sala. Cada niño saca el cuaderno y coloca su mochila en el perchero. Se distribuyen hojas y crayones.	Recepción de los niños en el patio de adelante con un rompecabezas. Cada niño coloca su cuaderno en una caja y su mochila en un rincón.	Recepción de los niños en la sala. Sacan el cuaderno y colocan su mochila en el perchero. (Encontrarán material de juego simbólico)	Recepción de los niños en la sala. Sacan el cuaderno y colocan su mochila en el perchero. (Afiche con fotos y dibujos en la pared.)
9:45 a 10:00	Reunión del grupo. Se explica que hoy se realizará un juego con los nombres que enviaron y propusieron las familias.	Reunión del grupo. Intercambio. Se conversa sobre la elección de un nombre para el grupo.	Reunión del grupo. Se explica que se elegirá el nombre para el grupo.	Reunión del grupo. Se conversa sobre el nombre elegido.	Reunión del grupo. Intercambio. Se conversa que hoy se colgará la bandera con el nombre elegido. Recordar el nombre.
10:00 a 10:25	Lavado de manos. Desayuno.	Lavado de manos. Desayuno.	Lavado de manos. Desayuno.	Lavado de manos. Desayuno.	Lavado de manos. Desayuno.
10:30 a 10:50	Salida al patio interior.	Salida al patio exterior.	Salida al patio interior.	Salida en patio exterior.	Salida en patio exterior.
10:55 a 11:15	Juego con los nombres enviados por las familias.	Identificación de nombres con canciones.	Primera elección del nombre para el grupo.	Se pinta la bandera con el nombre del grupo.	Instalación entre todos de la bandera en un sector de la sala.
11:15 a 11:30	Baile con canciones.	Juego en el patio de adelante.	Expresión corporal. Moverse con la música y los pañuelos.	Expresión corporal. Moverse con la música y las cintas.	Salida al patio
11:30 a 11:45	Escuchar poesías e intentar recitarlas.	Juego en el patio.	Escuchar la poesía. (Mandar la nota)	Juego con aros en el patio.	Continúa la a actividad en el patio.
11:50 a 12:15	Ronda con lectura de cuentos. Buscar las mochilas. Guardar los cuadernos y saludar con una canción.	Ronda con canciones. Buscar las mochilas. Guardar los cuadernos y saludar.	Ronda. Buscar las mochilas. Guardar los cuadernos y saludar con una canción.	Ronda. Buscar las mochilas. Guardar los cuadernos y saludar con una canción.	Ronda. Buscar las mochilas. Guardar los cuadernos e invitar a las familias para agradecerles la participación y contarles el nombre elegido para el grupo, mostrándoles la bandera confeccionada por todos.

A MODO DE CIERRE

Retomando y reiterando los conceptos vertidos en el cierre del capítulo 7 (ver página 161), destacamos para la sala de dos años la posibilidad de incorporar, si el grupo lo permite, la organización y puesta en marcha acotada y sencilla de algunas unidades didácticas y proyectos. Éstos pueden comenzar al inicio del ciclo escolar o algunos meses más adelante, dependerá del grupo y sus individualidades, de la institución y del contexto.

En la sala de dos años es posible e interesante que se desarrollen unidades didácticas y/o proyectos, así como recorridos didácticos. También pueden desarrollarse recorridos didácticos durante los momentos intermedios que se crean entre las unidades didácticas y/o los proyectos, a fin de no abordar de manera continua propuestas vinculadas con un recorte de la realidad o una temática específica.

En esta sala, la palabra acompañar a los gestos y movimientos que, a su vez, adquieren mayores posibilidades y precisión favoreciendo la adquisición y desarrollo de conocimientos y la comprensión del mundo, desarrollando la autonomía, la imitación de acciones y escenas cotidianas significativas y el avance de la experiencia de compartir.

Se hace necesaria la presencia de un docente disponible y comprensivo; un docente capaz de acompañar, esperar, poner en palabras y, sobre todo, jugar.

Ideas para recordar

CAPITULO 9

- Alternar momentos en los cuales se desarrollen las diferentes propuestas de enseñanza, es decir, propuestas secuenciadas, de resignificación de las actividades cotidianas y de juego espontáneo.
- Sostener una rutina que brinde a los niños un marco de seguridad y confianza, que paulatinamente les permita desenvolverse de manera más independiente.
- Aspectos que influyen en la modalidad de trabajo en esta sala:
  - La presencia del juego simbólico.
  - El desarrollo del lenguaje verbal como un modo relativamente nuevo y básico de comunicación.
  - El interés por su propio cuerpo y el reconocimiento de sus partes, vinculado con el avance en las habilidades motrices.
  - El inicio en la representación a través del dibujo.
  - El interés por los objetos y sus características que provoca un constante manipuleo de ellos.
- Durante la coordinación de las actividades se deben observar las cuestiones grupales y, a su vez, realizar intervenciones pertinentes en diferentes momentos con cada uno de los chicos. Éste es uno de los mayores desafíos docentes en la sala de dos años.

"La escuela primaria para todo el mundo fue aceptada en el siglo pasado como un objetivo de tipo político. Dominaba la idea de que el ciudadano alfabetizado era una necesidad imperiosa para las democracias nacientes y para la nueva vida económica que se estaba generando. Pero el jardín no mereció el mismo trato, no fue comprendido ni aceptado desde un principio. Se pensó que podía ejercer influencias negativas sobre los chicos o interferir en la obra educadora de la familia. Estos prejuicios se han disipado gracias, en gran medida, al profesionalismo de ustedes, que difícilmente cometen errores en esta delicada materia.

Las intuiciones de algunos famosos pioneros, junto con la necesidad de dar apoyo a los chicos abandonados o desnutridos, le dieron ganas y motivos al jardín, pero éste asumió rápidamente otros papeles y se fue transformando a un ritmo realmente notable. Ahora es el verdadero líder de la verdadera reforma, de una reforma que no se ve demasiado, porque es necesario ser bastante profesional para detectarla... La verdad que parece ridículo, porque el jardín es otra cosa. El jardín ha sido descubierto, en cambio, por los padres, que comprenden que enseña y educa, y no se limita a ser... la guardería. Pero también lo han reconocido los nenes, se enteran de que existe y quieren ir. Este fenómeno es uno de los cambios mayores generados por la educación inicial. No abundan los que se dan cuenta de que el jardín está marcando la marcha del resto del sistema escolar." [8]

Germán Gómez

Notas

1. Realizado por Gretel Winter, alumna del I.E.S. Eccleston, durante su residencia en el jardín maternal y de infantes "Reino Azul". Se incluye una secuencia de plástica realizada por Luciana del Teso, alumna del I.E.S. Eccleston, durante su residencia en el jardín maternal y de infantes "Tiempo de Juego".
2. Realizado por Lucila Martin, alumna del I.E.S. Eccleston, durante su residencia en el jardín maternal y de infantes "Tiempo de Juego". La propuesta de juegos con agua fue desarrollada por Andrea Mokaniuk en el JIC 4, DE 16, de la ciudad de Buenos Aires, durante de su residencia. Se agrega otra secuencia ejemplificadora de juegos con cajas, pelotas y sábanas, realizado por Paola Della Valle, alumna del I.E.S. Eccleston, durante su residencia en el jardín maternal y de infantes "EL Hornero", Facultad de Veterinaria (UBA).
3. Realizado por Sabrina Cuzzillo, docente de la Escuela Infantil Infanzia.
4. Realizado por Sabrina Cuzzillo, docente de la Escuela Infantil Infanzia.
5. Realizada por Debora Ositiansky, docente de la escuela Infantil "Infanzia".
6. Realizada por Micaela Dalvarade, docente de la Escuela Infantil "El Jardín de los chicos del Bajo Belgrano".
7. Realizada por Patricia Cabo, docente de la Escuela Infantil "El Jardín de los chicos del Bajo Belgrano".
8. Ponencia de Germán Gómez, en la mesa "Sociedad y Niñez Temprana" del *Primer Encuentro de Educadores de Nivel Inicial*; GCBA; Secretaría de Educación; Dirección del Área de Educación Inicial.



Reflexiones y conclusiones:
abriendo el camino

En este ciclo del sistema educativo, el trabajo es complejo y rico e implica una revalorización de las propuestas docentes y de las posibilidades de los niños. En el jardín maternal se educa y enseña, esto implica asumir un marco referencial que influye en las propuestas cotidianas que se desarrollan. Se requieren docentes que revaloricen su rol como integrantes de los jardines maternales y que planteen "recorridos de enseñanza" respetuosos, significativos y disfrutables desde la mirada que imprime la intencionalidad pedagógica. El trabajo compartido con las familias caracteriza a las propuestas cotidianas; la necesidad de una comunicación fluida y de encuentros sistemáticos es primordial para las instituciones y plantea un desafío constante a los docentes y directivos.

En los capítulos precedentes hemos abordado diversos aspectos, ejes, temas que fundamentan la tarea y revalorizan las propuestas en el primer ciclo de la escuela infantil.

Ellos sustentan la mirada del jardín maternal desde la didáctica, reconociendo la influencia de variables teóricas y prácticas que dan sentido a las acciones cotidianas en instituciones que desarrollan una tarea tan importante y peculiar como la enseñanza a los niños de 0 a 3 años.

Se ha presentado un formato de especificación de los contenidos a abordar en cada sala y propuesto una nueva modalidad de organizar las planificaciones, especialmente para las salas de bebés y un año: los recorridos didácticos; planteando la posibilidad de desarrollar unidades didácticas, trayectos y/o proyectos en las salas de dos años.

Se abordó la importancia de que la observación, entre otros aspectos, permita seleccionar propuestas coherentes que favorezcan el desarrollo de los niños, pensando en un modelo organizativo para cada sala en relación con los requerimientos escolares, familiares y sociales.

Se plantearon, además, modos de organizar las propuestas, los tiempos, las tareas y la necesaria reflexión sobre los contenidos, las estrategias y el rol del docente en el jardín maternal.

Desde otro ángulo, se ha explicitado constantemente la idea de que el niño necesita del adulto para alcanzar sus logros. Los niños lograrán el desarrollo óptimo de todas sus potencialidades, sólo si los adultos están verdaderamente disponibles para ofrecerles una buena educación. Si los niños son cuidados desde el afecto pueden avanzar en sus procesos y, sobre todo, formarse como sujetos confiados y confiables.

Una buena educación implica el acceso al conocimiento desde el placer y el disfrute. Esto se alcanza desde una organización institucional que integre en lo escolar el trabajo complementario con las familias, que respete y

aborde las diferencias culturales y que articule el trabajo de las diferentes salas y de todo el personal a cargo de los niños.

En el interior de cada sala se deben organizar jornadas ricas e interesantes, favorecedoras, pero no sobrecargadas.

Ofrecer una buena educación a los niños es fundamental para ellos y sus familias, pero también para la misma sociedad.

"Nos ha costado siglos reconocer que el aprendizaje comienza desde el nacimiento". [1] Esta aseveración, planteada en el último documento estratégico de UNICEF para América Latina y El Caribe, ejemplifica en forma certera la enorme dificultad que ha tenido la humanidad para reconocer que el aprendizaje es un derecho que tiene el niño desde que nace o quizás desde antes, y que es tan relevante como lo es su identidad y la satisfacción de diferentes necesidades básicas.

Al respecto, es importante tener presente que todas las posibilidades infantiles se enriquecen en función de la interacción con el medio y el contacto positivo con los otros, especialmente con los adultos responsables de su cuidado. Entonces, es fundamental maximizar todo ese potencial de aprendizaje que tienen los niños pequeños, a través de vínculos sostenedores y situaciones de enseñanza favorecedoras, *"cuidando de que sean siempre situaciones lo más naturales posibles, gratas, integradoras, sostenidas en el tiempo, interesantes, gradualmente variadas y donde puedan elegir entre diferentes posibilidades. Ello es lo que corresponde a una instancia realmente educativa como es la que deseamos, donde el niño es una persona, sujeto de sus aprendizajes, y no un objeto de experimentaciones, ya que ése no es el propósito de la pedagogía".*[2]

Desde esta perspectiva, se hace necesario asumir que los cambios socio-culturales llevan a la búsqueda de nuevas instancias, siempre basadas en la calidad educativa, que a su vez se sustentan en la confianza tanto en las posibilidades de los niños desde su nacimiento como en la potencialidad afectiva, corporal y lúdica de los educadores.

Sobre la base del reconocimiento de la importancia educativa que tienen los primeros años de vida, se necesitan gobiernos ocupados por la infancia que privilegien lo cultural y lo educativo.

"Una educación para los bebés del siglo XXI en Latinoamérica no implica, por tanto, rebuscadas situaciones y recursos; implica esencialmente confianza y oportunidades para los niños, aprovechando la riqueza humana de las familias, y los recursos y oportunidades que ofrece el medio natural y cultural." [3]

Hablamos de una educación oportuna y pertinente y del derecho de los niños a una educación de calidad desde el nacimiento, pensando en instituciones adecuadas no como única modalidad sino como una opción sostenida en que la mejor apuesta de la humanidad debe estar centrada en la infancia, por la responsabilidad, por el respeto y por apostar a la vida. Para esto debe cumplir con los requisitos básicos de seguridad, afecto y generación de oportunidades.

Hemos destacado la necesidad de acercarse a la educación de los niños sin olvidar que son sujetos que se construyen a sí mismos y no objetos a ser fabricados. Por tanto, reconocemos a los niños como sujetos de derecho y a la buena educación como uno de los derechos fundamentales de la infancia.

Por otra parte, los niños son sujetos que portan una historia, son parte de una cultura que debe ser respetada y considerada. *"La actividad humana no sólo es social en cuanto que el ser humano se relaciona con otros seres, sino en cuanto participa de metas comunes y de instrumentos que permiten alcanzarlas, unidos casi siempre a sistemas de valores que se transmiten de unos a otros tanto entre miembros de una misma generación como a través de las generaciones."* [4]

Proponemos, entonces, un estilo educativo que posibilite las elecciones, la participación, las interacciones, el disfrute por lo que se hace, el deseo de explorar el mundo, con intervenciones que sepan alentar y esperar, sostener y fomentar, observar para acompañar.

Se propone organizar proyectos educativos significativos, ricos, integradores. Éstos deben plasmarse en propuestas de enseñanza que integren las propuestas secuenciadas, la resignificación de las actividades cotidianas y las de juego espontáneo, logrando articular en todas el trabajo sobre los contenidos de los diferentes campos de experiencias, que enriquecerán los aprendizajes actuales acompañando el avance en el desarrollo de los diferentes procesos infantiles.

"Los niños buscan, estructuran e incluso piden la ayuda de quienes les rodean, para aprender a resolver problemas de todo tipo. Del mismo modo observan activamente las actividades sociales, participando en ellas cuando pueden. Lo que más me interesa resaltar, en este punto, es que los papeles que desempeñan los niños y sus cuidadores para favorecer el desarrollo son complementarios. Destaco, además, las formas implícitas de comunicación en los intercambios, tanto verbales como no verbales, de la vida cotidiana; insisto también en las formas indirectas de organización del medio infantil, que están presentes en la regulación de las actividades, bienes materiales y compañeros del niño" (Rogoff, 1993).

Es de destacar de igual manera la importancia fundamental que tiene la comunicación no verbal. No saber significar el gesto de un bebé ni interpretar una mirada o un movimiento corporal implica una gran pérdida para los niños y también para los educadores. Muchas veces, el problema se asienta en no poder rescatar el valor de la comunicación gestual y corporal, motivo por el cual el docente experimenta un vacío que llena con muchas palabras, sintiendo, además, que habla solo todo el día, o que puede hablar con sus compañeros sin contemplar la presencia de los niños. Cuando el adulto valoriza los modos de comunicación gestual y corporal, y los primeros modos de comunicación verbal, profundiza el vínculo que establece con los niños, el valor de estos contactos y la importancia de estos encuentros, que son de una riqueza y magnitud tal que resultan imposibles de explicar a aquellos que no los vivencian diariamente. Desde este lugar se toma conciencia del necesario cuidado sobre lo que se dice y cómo se lo dice en presencia de los niños.

Por otra parte, uno de los mayores desafíos para la educación de los más pequeños es la creación de espacios de enseñanza y aprendizaje naturales, en los cuales los niños se integren de una manera espontánea en escenas que les resulten a la vez conocidas y desafiantes. Desde la mirada docente, éstas no son situaciones azarosas sino pensadas, seleccionadas y organizadas desde la intencionalidad educativa. Pero pensamos en una intencionalidad alejada de la necesidad de escenarios artificiales y basada en el planteo de propuestas que sean presentadas con una organización tal que sean vividas por los niños como instancias cercanas a lo cotidiano, pero con un alto grado de riqueza plasmado en las ideas, acciones y relaciones que favorecen.

Sabemos *"que el aprendizaje es inseparable de un contexto sociocultural, donde el aprendiz 'participa activamente, en compañía de otros miembros de su comunidad, en la adquisición de destrezas y formas de conocimiento socioculturalmente valoradas'. El aprendizaje se produce a través de la participación o de la observación activas en actividades cotidianas propias de una cultura o de un grupo social..."* (Rogoff, 1993). Podemos pensar en propuestas de enseñanza en el jardín maternal creadas como instancias naturales de participación en un contexto en el cual el niño entre en contacto con los instrumentos seleccionados desde un encuadre educativo coherente con los valores socio-culturales sostenidos.

Podemos crear un "terreno común" en el cual se desarrolle un pasaje gradual de responsabilidad entre el educador y el alumno en función de la tarea educativa y del propio proceso de aprendizaje de cada niño. *"El desarrollo cognitivo de los niños es un aprendizaje: tiene lugar a través de la participación guiada en la actividad social de los compañeros que apoyan y estimulan su comprensión y su destreza para utilizar los instrumentos de la cultura* (...) *La participación guiada implica tanto una comunicación interpersonal como una determinada forma de organizar las actividades infantiles. Incluye tanto los esfuerzos explícitos para guiar el desarrollo del niño como la comunicación y las formas implícitas de organización, inmersas en la práctica y actividades rutinarias de la vida cotidiana, que no están directamente orientadas a la instrucción o a la guía..."* [5]

Hacemos referencia a la participación de los niños en actividades con una organización específica, entendiendo *"el papel activo del niño cuando se sirve de la guía social"* y *"el concepto de participación guiada para sugerir que tanto la guía como la participación en actividades culturalmente valiosas son esenciales para poder considerar al niño un aprendiz del pensamiento* (...) *La participación guiada implica al niño y a sus cuidadores o compañeros en dos tipos de procesos de colaboración: a) la construcción de puentes, desde el nivel de comprensión y destreza que el niño muestra en un momento dado, para alcanzar otros nuevos; b) la organización y estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo..."* (Rogoff, 1993).

Esto implica una visión específica del desarrollo infantil y de las propuestas de enseñanza entendidas como una "estructura de oportunidades" (Peralta, 2001) para niños y familias.

También significa la comprensión de la importancia de la conformación de un proyecto educativo integrado, en el cual se pongan en juego todos los aspectos abordados a lo largo de este libro.

El desafío para la escuela infantil, sostener la identidad alcanzada, se acrecienta cuando pensamos en el primer ciclo. La lucha por la revalorización es cotidiana y la búsqueda de alternativas para consolidar la idea de que cuidado y enseñanza son dos caras de la misma moneda es una constante.

Se nos plantea el problema de cómo concebir las prácticas escolares en el jardín maternal de tal forma que constituyan una modalidad educativa que verdaderamente integre la enseñanza y el cuidado y alcance un reconocimiento real como instancia educativa. Superar su identidad como "un mal necesario" favorecerá su conformación como una instancia de calidad sostenida por prácticas docentes que faciliten en las nuevas generaciones los procesos de reconstrucción social.

Se abre un debate fundamental acerca de todo lo que puede hacerse en el jardín maternal y de la influencia del modo en que se lo hace, tanto para los niños como para sus familias. Esto va más allá de la decisión particular que cada familia asuma en relación con la incorporación o no de sus hijos. Se refiere a qué responsabilidad asu-

men la escuela, la sociedad y el Estado cuando se efectiviza la incorporación tan temprana de los niños al sistema educativo.

Los aprendizajes de los niños, así como su desarrollo, están extremadamente condicionados por las influencias del entorno en el cual tienen lugar. De ahí la importancia de revisar las instancias educativas y las propuestas que se realizan, reconociendo su influencia en los niños. Es importante pensar, entonces, en los significados y propósitos de las propuestas que se seleccionan. También es fundamental revisar los modos en que se desarrollan, a fin de considerar si representan o no una buena ayuda para que los niños avancen en sus procesos y para transferirles paulatina y naturalmente la responsabilidad sobre sus propios aprendizajes. Cabe resaltar, una vez más, la importancia de los educadores en la creación de "entornos educativos" favorecedores y favorables.

Algunas conclusiones

Uno de los mayores desafíos de la didáctica en el nivel inicial se vincula con aceptar que, como nada se aprende ni se construye en el vacío, enseñar posibilita la construcción de los aprendizajes y la escuela es responsable de estos logros. Pero esto tiene valor si no perdemos el sentido de las posibilidades y significados infantiles, desde la mirada de la "buena enseñanza". Buena desde lo moral y desde lo epistemológico, es decir, de calidad con relación a aquello que se considera oportuno y en especial en función de los deseos y necesidades de los niños. Desde este lugar se logran procesos de enseñanza más ricos y el respeto por el derecho de los niños a una educación de calidad.

Las teorías del aprendizaje brindan un aporte fundamental a la hora de pensar la enseñanza. Es necesario saber cómo aprenden los sujetos para tomar decisiones con respecto a los modos de enseñar. Las concepciones sobre el aprendizaje ejercen influencias fundamentales en las decisiones didácticas y las intervenciones docentes. Sabemos en la actualidad que no hay una única teoría que pueda explicar por sí sola cómo aprenden los sujetos, por lo cual debemos acudir a diversas teorías que se ocupan de estudiar diferentes aspectos.

Por otra parte, se hace necesario comprender el currículo como nivel de especificación de las políticas educativas, teniendo en cuenta la relación entre los documentos curriculares, los proyectos educativos institucionales y las planificaciones áulicas que realizan los docentes. En este sentido, asume un lugar fundamental la consideración de las concepciones de aprendizaje y enseñanza vinculadas con él y el estilo de planificación que se pone en juego como herramienta de profesionalización docente y de enriquecimiento institucional. La relación entre el marco teórico y las decisiones en el ámbito de la planificación ubican al docente como profesional responsable y reflexivo.

Es fundamental, entonces, que los docentes comprendan y analicen la importancia de las propuestas de enseñanza en el desarrollo de los niños y su valor como propiciadores de los procesos de aprendizaje. En este sentido, cada docente puede encontrar y recrear diferentes propuestas pedagógicas revalorizando sus componentes lúdicos en función de mejorar las estrategias y actividades escolares. Esto es posible trabajando solidariamente con los otros y exige la responsabilidad de asumirse como sujetos respetuosos que manifiestan los valores democráticos en cada una de sus actitudes.

Determinadas estrategias favorecen la formación a la que hacemos mención. Se abordó en este libro la necesidad de crear "espacios de seguridad" para que los niños se "atrevan a"; esto se favorece preguntando, explicando, explicitando, anticipando, retomando. Así se manifiesta el reconocimiento de los niños y sus posibilidades, y un modo peculiar de entender a la infancia que se traduce en un accionar respetuoso y con confianza en la niñez. Esto implica aceptar las diferentes realidades personales y familiares, "mirar" a los niños, pensar qué es "lo esperable" y trabajar para que puedan ir un paso más allá.

El docente proyecta su ideología y sus pensamientos en cada propuesta, intervención y actitud, que se hacen así presentes en la práctica educativa cotidiana. Pero, además, en la educación de los niños en los primeros años de vida, el rol docente supone un alto grado de implicancia personal.

Juan Carlos Tedesco sostiene que la adopción de políticas que aborden el desafío de la equidad con calidad tiene algunos requisitos en relación con la docencia. Uno de ellos, que considera central, tiene que ver precisamente con el desarrollo de capacidades complejas, que rompan la rutina y la mecanización de las prácticas de cuidado y educación de los niños pequeños.[6]

Pensamos en docentes que acompañen a los niños en sus nuevos emprendimientos, en cada nuevo desafío, que presenten propuestas que ayuden a ampliar el campo de exploración, que fomenten el desarrollo de sus posibilidades. Pensamos en propuestas de enseñanza atractivas y ricas en función de un desarrollo integral. Entonces adherimos a la idea de que la práctica concreta no puede predecirse en su totalidad porque está tras-

pasada por un entramado de factores que la determinan y modifican constantemente y la vinculan con la incertidumbre, que no es lo mismo que la improvisación. Y la improvisación se minimiza con la planificación, que debe ser entendida como un marco de posibilidades abiertas, como una propuesta tentativa singular que pone en juego la búsqueda previa. Se piensa la planificación como un momento privilegiado que favorece la posibilidad de abordar con más confianza lo que se presenta en la realidad cotidiana, asumida como una trama flexible que da seguridad y favorece la puesta en juego de las ideas, la experiencia y las prácticas personales.

Hemos mencionado la necesidad de una educación de calidad para la infancia, esto implica una organización adecuada que integre la atención individualizada con el trabajo en grupo, la iniciativa infantil con las propuestas docentes, una escuela abierta al entorno, que trabaje "con" las familias sosteniendo desde todos los miembros de la institución relaciones transparentes. *"Por eso, resulta tan importante buscar condiciones de trabajo que suavicen la fuerte tensión en que se produce la acción educativa en las aulas infantiles de forma tal que los profesionales de esta etapa puedan disfrutar de su trabajo y sentirse satisfechos de su propia aportación personal. Sin esta condición de partida, es difícil que podamos hablar de una 'educación infantil de calidad' o que podamos pretender que mejore la calidad de lo que hacemos"* (Zabalza, 1997).

En el primer ciclo de la escuela infantil esto se acrecienta, porque trabajamos con las edades más vulnerables, realizando una tarea de alta complejidad y alta responsabilidad que debe, además, ser de alta calidad. Es esencial que los niños se sientan queridos, cómodos, especiales, cuidados, que sientan satisfacción por aprender. Los docentes deben crear marcos de seguridad recordando que los lazos afectivos son la base para el desarrollo y el aprendizaje.

La propuesta es que los educadores no se permitan "perder el deseo", el deseo de enseñar, de que sus alumnos avancen en sus procesos, recordando que los logros más significativos de la práctica educativa muchas veces no son los que se manifiestan a corto plazo sino los que tienen una vida prolongada. Recibir a un "alumno" de meses o días que deberá permanecer muchas horas en la institución y a quien se le deberán satisfacer sus necesidades básicas es muy movilizante y es una de las variables más importantes que atraviesan las prácticas en el jardín maternal.

Deseamos recordar una vez más que el jardín maternal nace como una necesidad social, y que, con el paso del tiempo se va incluyendo con mucho esfuerzo en el sistema educativo. Esto implica la necesidad de organizar un currículo que lo articule con el resto del sistema educativo en un doble juego de integración a lo escolar y diferenciación y autonomía en función de sus peculiaridades.

Ahora bien, *"los políticos, los responsables de políticas públicas, los programadores y los funcionarios de la educación que ejercen sus funciones en los niveles locales necesitan comprender que el gasto en la educación temprana es una buena inversión".*[7]

Estas reflexiones y conclusiones dejan las puertas abiertas al devenir de las investigaciones y las prácticas educativas. Abren el camino a las búsquedas constantes que forman parte de las prácticas pedagógicas y adquieren un lugar relevante en la educación inicial.

¿Y el jardín maternal? Un espacio en plena construcción intentando superar concepciones y prácticas instaladas que necesitan ser revisadas y/o superadas. Un lugar en donde siempre hay algo por hacer, en donde las utopías deben ser posibles. Los niños más pequeños son el horizonte de máxima aspiración en el cual centrar nuestros mejores deseos.

Ideas importantes para recordar

¿Qué niños intentamos formar?

- Libres.
- Solidarios.
- Con valores sociales.
- Autónomos.
- Que disfruten aprendiendo.
- Activos en pensamientos y afectos.
- Felices.
- Conectados con sus deseos.
- Alegres.

¿Qué aspectos privilegiamos en la formación de los chicos?

- La valoración propia y de los demás (opinión-reflexión-producción).
- El respeto por lo propio y lo de los otros.
- El deseo de aprender.
- Los espacios para crear.
- Un espacio en donde expresar sus opiniones.
- La autenticidad.
- La posibilidad de jugar y expresarse.
- La independencia.
- La autonomía.
- La posibilidad de establecer vínculos profundos.
- La posibilidad de sentirse parte de un grupo.

¿Qué valores ponemos en juego en la formación de los chicos?

- Solidaridad.
- Confianza.
- Disfrute.
- Sinceridad.
- Compañerismo.
- Goce.
- Cooperación.
- Participación.
- Libertad.
- Alegría.
- Comunicación.
- Creatividad.
- Colaboración.
- Respeto.
- Integración.
- Interacción.
- Valoración.
- Protagonismo.
- Elección.

¿Qué tipo de docente logra formar el chico que queremos formar?

- Reflexivo.
- Autónomo.
- Profesional.
- Que disfrute de la tarea.
- Responsable.
- Contenedor.
- Que pueda acompañar a sus alumnos en las satisfacciones de crecer.
- Abierto a las propuestas y aportes.
- Con intenciones claras.

No existe un día más hermoso que el día de hoy

"La suma de muchísimos ayeres forma mi pasado.
Mi pasado se compone de recuerdos alegres... tristes...
Algunos están fotografiados y ahora son cartulinas donde me veo pequeño, donde mis padres siguen siendo recién casados, donde mi ciudad parece otra.
El día de ayer pudo haber sido un hermoso día...
Pero no puedo avanzar mirando constantemente hacia atrás.
Corro el riesgo de no ver los rostros de los que marchan a mi lado.
Acaso el día de mañana amanezca aún más hermoso...
Pero no puedo avanzar mirando solo el horizonte.
Corro el riesgo de no ver el paisaje que se abre a mi alrededor.
Por eso, yo prefiero el día de hoy. Me gusta pisarlo con fuerza, gozar su sol o estremecerme con su frío, sentir cómo cada instante me dice: ¡Presente!
Sé que es muy breve, que pronto pasará, que no voy a poder modificarlo luego ni pasarlo en limpio...
Como tampoco puedo planificar demasiado el día de mañana: es un lugar que todavía no existe.
Ayer, fui. Mañana, seré. Hoy, soy.
Por eso, hoy te digo que te quiero...
hoy te escucho...
hoy te pido disculpas por mis errores...
hoy te ayudo...
hoy comparto lo que tengo...
hoy me separo de ti sin guardarme ninguna palabra para mañana...
Porque hoy respiro, transpiro, veo, pienso, oigo, sufro, huelo, lloro, trabajo, toco, río, amo...
Hoy.
Hoy estoy vivo.
Como tú." [8]

Elsa Bornemann

Notas

1. UNICEF, *Documento Estratégico para América Latina y El Caribe*, Bogotá.
2. Peralta, M. Victoria, *La educación de los niños en sus primeros dos años de vida: avances y desafíos en función al nuevo siglo*, Asesoría Técnica de la República de Chile, Junta Nacional de Jardines Infantiles.
3. Peralta, M. Victoria, ob. citada.
4. Peralta, M. Victoria, ob. citada.
5. Rogoff, B., *Aprendices del pensamiento*, Prólogo a la edición española, Pilar Lacasa.
6. Rogoff, B., ob. citada.
7. En Guerrero Ortiz, Luis, "Educación inicial", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 22, OEI, enero-abril, 2000.
8. Bornemann, Elsa, *El niño envuelto*, Buenos Aires.



Bibliografía

AA. VV., *Jardín maternal*, en colección 0 A 5. La educación en los primeros años, tomo 5, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1998.

AA. VV., *Algunas orientaciones para la enseñanza escolar de las Ciencias Naturales*, Documento de trabajo Nº 7, EGB, Buenos Aires, Secretaría de Educación - Dirección de Currícula, CGBA, 1998.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), "La Educación Inicial en el Uruguay. Diagnóstico de Situación y Orientaciones Fundamentales". En el III Simposio Latinoamericano, "Programas de Desarrollo Integral para la Infancia en Contexto de Pobreza", San José, Costa Rica, 25 al 29 de septiembre de 1995.

Antelo, E., *Instrucciones para ser profesor*, Buenos Aires, Santillana, 2000.

Aragundi, E. y Gutiérrez, A., *Ciencias Naturales 8 EGB*, Buenos Aires, Kapelusz, 1997.

Bornemann, E., *El niño envuelto*, Buenos Aires, Orión, 1994.

Bruner, J., *Realidad mental y mundos posibles*, España, Gedisa, 1996.

Calmels, D., "Las intervenciones docentes", conferencia en la Biblioteca del Docente, octubre de 2003.

Calmels, D., *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2001.

Coll, C. y Sole, I., "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", en *Cuadernos de Pedagogía* Nº 168, 1989.

Coll, C., *Psicología y currículum*, Barcelona, Laia, 1987.

Denies, C., *Didáctica del Nivel Inicial*, Buenos Aires, El Ateneo, 1990.

Dolto, F., *La causa de los niños*, Barcelona, Paidós, 1996.

Duprat, H. y otras, *Pedagogía del Nivel Inicial*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1987.

Duprat, H. y otras, *Hacia el jardín maternal*, Buenos Aires, Búsqueda, 1977.

Dussel, I. y Caruso, M., *La invención en el aula*, Buenos Aires, Santillana, 2000.

Fenstermacher, G., "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M., *La investigación en la enseñanza I*, Madrid, Paidós - MEC, 1989.

Freire, P., *Pedagogía de la autonomía - Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI, 1996.
Goldschmied y Jackson, *La educación infantil de 0 a 3 años*, Madrid, Morata, 1997.
Gómez, R. H., *Fuentes para la Transformación Curricular*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.
Gómez, R. H., *La enseñanza de la educación física. Una didáctica de la disponibilidad corporal*, Buenos Aires, Stadium, 2002.
Guerrero Ortiz, L., "Educación inicial", en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 22, OEI, enero - abril, 2000.
Harf, R. y otras, *Nivel inicial: aportes para una didáctica*, Buenos Aires, El Ateneo, 1996.
Harf, R. y García Martínez, A., "Juego y Educación", en Revista *Novedades Educativas* N° 62, 1996.
Harf, R., *Poniendo la planificación sobre el tapete*, Buenos Aires, Secretaría de Educación GCBA, 1996.
Hassoun, J., *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.
Jackson, P, *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991.
Magnani, L., "La scuola accogliente", en *Dirigenti Scuola*, vol. XX (I). septiembre octubre, 1999.
Meirieu, Ph., *Frankenstein Educador*, Barcelona, Laertes, 1998.
Meirieu, Ph., *La opción de educar*, Barcelona, Octaedro, 2001.
Ministerio de Cultura y Educación, *PTFD, Programa de transformación de la formación docente*, Argentina, 1994.
Montes, G., ponencia en la mesa "Sociedad y primera infancia", en el Congreso *Sociedad y Educación Temprana*.
Moreau de Linares, L., *El Jardín Maternal: entre la intuición y el saber*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
Moreau de Linares, L.; L. Pitluk y A. M. Porstein, *Jardín Maternal 2:: entre las intervenciones y el juego de los niños*, en colección 0 A 5. La educación en los primeros años, tomo 26, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.
Myers, R. G., "Educación inicial / Educação inicial", en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 22, Río de Janeiro, enero - abril, 2000.
Ortiz, B. y Zaina, A., *Literatura en acción*, Buenos Aires, Actilibro, 1998.
Peralta E., M. V., *Una pedagogía de las oportunidades*, Santiago de Chile, Andrés Bello, 2002.
Peralta, M. E. y Fujimoto, G., *La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*, Washington, D.C., Organización de los Estados Americanos, julio de 1998.
Peralta, M. V., "La educación de los niños en sus primeros dos años de vida: avances y desafíos en función al nuevo siglo". Ponencia presentada en el Simposio Mundial de Educaci{on Infantil, República de Chile, 2000.
Pérez Gómez, I. y Sacristán G. J., *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.
Pérez Gómez, I., *Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza*, Madrid, Zero, 1982.
Perkins, D., *La escuela inteligente*, España, Gedisa, 1995.
Pikler, E., *Moverse en libertad*, Madrid, Narcea, 1985.
Pitluk, L., "El jardín maternal, hoy", conferencia en *Primer encuentro para jardines maternales de la Provincia de Buenos Aires*, Bahía Blanca, 2000.
Pitluk, L., Conferencia, San Rafael, Mendoza, diciembre, 2003.
Porstein, A. M., Ficha de cátedra, IES "S C de Eccleston", Buenos Aires, 2004.
Pozo, J. I., *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1989.
Reunión Regional de "Educación Para Todos", *Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe. Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro*, Santo Domingo, 2000.
Riviere, A., "Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la zona de desarrollo potencial", en *La psicología de Vygotski*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1988.
Rogoff, B., *Aprendices del pensamiento*, Barcelona, Paidós, 1993.
Sábato, E., *Antes del fin. Memorias*, Buenos Aires, Seix Barral, 1998.
Sacristán, G. J., "La Integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza", en Pérez Gómez, I., *Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza*, ob. citada.
Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.

San Martín de Duprat, H., ponencia "Jardín maternal", en el *Primer Congreso de Educación Inicial*, Buenos Aires, Secretaría de Educación, GCBA, 1997.

Sarlé, P., *Juego y aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2001.

Secretaría de Educación, *Diseño Curricular para la Educación Inicial, niños desde 45 días hasta 2 años*, Buenos Aires, GCBA, 2000.

Secretaría de Educación, *Primer Congreso de Educación Inicial*, "Sociedad y educación temprana", párrafo introductorio, Buenos Aires, GCBA, 1997.

Sinclair, H.; Stamback, M.; Lezine, R.; Verba, *Los bebés y las cosas*, Buenos Aires, Gedisa, 1982.

Sinclair, H.; Stamback, M.; Lezine, R.; Verba, *Los bebés entre ellos*, Barcelona, Gedisa, 1984.

Tedesco, J. C., *Reformas educativas en América Latina: Discusiones sobre equidad, mercado y política*, Talca, Universidad de Talca-Mineduc, Serie de Estudio, 1998.

Terigi, F., *Programa de Transformación de la Formación Docente* (P.T.F.D.), Buenos Aires, MCyE, Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, 1993.

Tonucci, F., *Cuando los niños dicen ¡Basta!*, Buenos Aires, Losada, 2003.

UNICEF, *Documento Estratégico para América Latina y El Caribe*, Bogotá, 1999.

Willis, A. y Ricciuti, H., *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*, Madrid, Morata, 1990.

Windler, R., "De esto sí se debe hablar", *en Recorridos Didácticos*, Buenos Aires, Paidos, 2000.

Wittrock, M., *La investigación en la enseñanza I.*, Barcelona, Paidós - Universidad de Arizona - MEC, 1989.

Zabalza, M., "Los diez aspectos clave para una educación infantil de calidad", *en Calidad en la educación infantil*, Madrid, Narcea, 1997.

Zabalza, M., "Equidad y calidad en la educación infantil: una lectura desde el currículo", en *Simposio mundial de educación infantil, una educación infantil para el siglo XXI*, Santiago de Chile, 2000.

Zabalza, M., *El dilema entre cuidados y educación en la educación infantil. Controversias sobre la educación infantil*, España, Universidad de Santiago de Compostela, 2000.

Se terminó de imprimir
en el mes de junio de 2012
en los Talleres Gráficos Nuevo Offset,
Viel 1444, Ciudad de Buenos Aires.
Tirada: 1000 ejemplares.



Educar en el JARDÍN MATERNAL

Hablar del jardín maternal es hacer referencia a un tema que no deja de atraer la atención, ocupación y preocupación de representantes de diversos ámbitos e instituciones: familiares, educacionales, científicas y de investigación de la niñez temprana, etcétera. Cada vez más, los profesionales y el público en general han resaltado la importancia de los primeros años de vida y las experiencias educativas proporcionadas, tanto formal como informalmente. Cuando nos referimos a la profesionalidad del docente queremos poner el acento en el empleo que hace de un conocimiento siempre en pleno desarrollo para la formulación de criterios adecuados que involucran el diagnosticar y analizar situaciones cotidianas referidas a la sala, la institución, el contexto inmediato e incluso el contexto social más macro. Esto lleva a la necesidad de ponderar alternativas y estimar las posibles consecuencias a largo alcance de las decisiones y acciones.

Al leer el libro de Laura Pitluk me encuentro con una conjunción equilibrada entre aspectos conceptuales y teóricos del quehacer en el jardín maternal y propuestas concretas de trabajo. También es llamativa la línea de equilibrio que se intenta establecer en el texto entre reflexiones compartidas con docentes de más años de experiencia en la tarea en el jardín maternal, por un lado, y sugerencias y recomendaciones a los que recién se inician en el trabajo con los más pequeños. El libro procura dar respuestas a las preguntas que los educadores interesados en la primera infancia se plantean o podrían plantearse. Se ofrece aquí el resultado de años de experiencia, de educar y de formar docentes de jardín maternal. Y se pone en evidencia claramente la intención de aportar a la tarea pedagógica y sistematizada.

Conceptos extraídos del prólogo de Ruth Harf



ISBN 978-987-538-162-9

